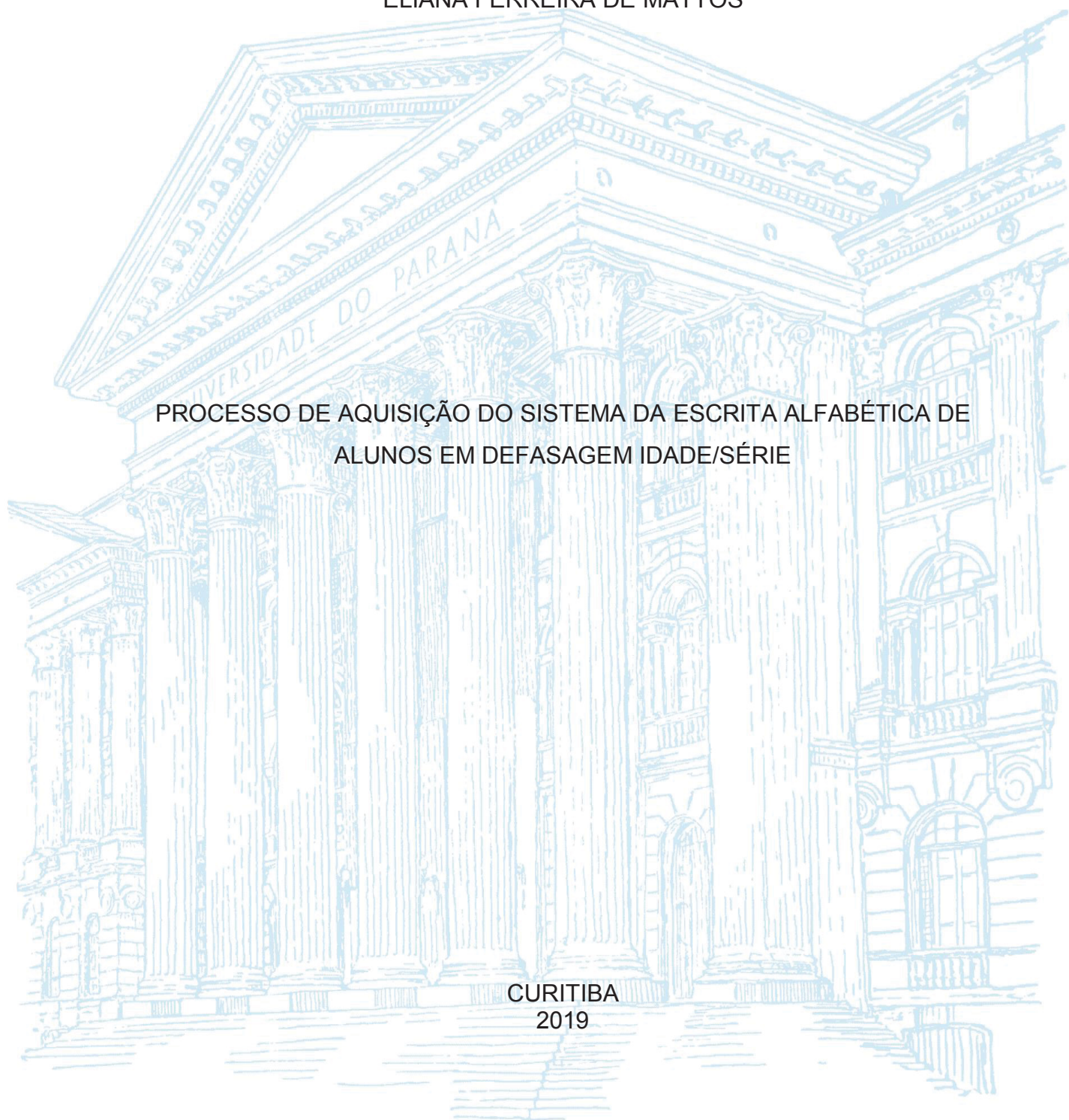


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANA FERREIRA DE MATTOS

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA ALFABÉTICA DE
ALUNOS EM DEFASAGEM IDADE/SÉRIE

CURITIBA
2019



ELIANA FERREIRA DE MATTOS

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA ALFABÉTICA DE
ALUNOS EM DEFASAGEM IDADE/SÉRIE

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação: Linha de Pesquisa Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientador (a): Prof. (a). Dr. (a). Veronica Branco

CURITIBA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mattos, Eliana Ferreira de.

Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de
alunos em defasagem idade/série. / Eliana Ferreira de Mattos. –
Curitiba, 2019.

115 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Veronica Branco

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 4.
Letramento. 5. Avaliação educacional. I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

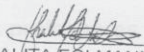
TERMO DE APROVAÇÃO

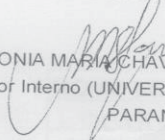
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ELIANA FERREIRA DE MATTOS**, intitulada: **PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA ALFABÉTICA DE ALUNOS EM DEFASAGEM IDADE/SÉRIE**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

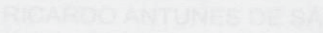
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Agosto de 2019.


VERONICA BRANCO
Presidente da Banca Examinadora


THALITA FÖLMANN DA SILVA
Avaliador Externo


SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)


RICARDO ANTUNES DE SÁ
Coordenação do Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA
DE ENSINO

Dedico este trabalho aos meus pais Luís Carlos (in memorian) e Terezinha, que sempre foram exemplos para mim de competência, resiliência e comprometimento.

Dedico também a minha filha querida, Yara Sofia, que é minha inspiração para galgar voos mais altos.

Com muito amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar presente em cada momento dessa trajetória. Por me instruir, capacitar e por me proporcionar enxergar além das aparências. Foi minha rocha e fortaleza nos períodos hesitação.

Agradeço a todos os funcionários e alunos do 4º ano B da escola onde foi realizada essa pesquisa, pela paciência, apoio e disponibilidade que foram essenciais para a realização desse trabalho.

Agradeço à professora Veronica Branco que me orientou, ensinou, proporcionou ampliação dos meus conhecimentos e é para mim, referência enquanto professora e pesquisadora da temática Alfabetização e Letramento,

Agradeço às professoras Angela Mari Gusso, Marília Torales Campos, Sônia Maria Haracemiv e Thalita Folmann da Silva por estarem presente a banca de avaliadores, pelas contribuições e ricas explanações acerca desta pesquisa.

Agradeço à Prefeitura de Almirante Tamandaré, em especial ao Secretário de Educação Juciê Parreira por permitir e incentivar que os docentes nesta atual gestão realizem formação continuada, a dupla gestora da qual foi realizada a investigação Anna Paula Wolf e Rosângela Rodrigues pela compreensão e apoio.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, com quem aprendi e pelas agradáveis conversas. Em especial a minha amiga Luciana Naldino, por sempre me incentivar nos momentos de incertezas, pelos diálogos que sempre eram concluídos na certeza que o segredo estava no horizonte onde Deus estava no controle.

Agradeço a minha mãe Terezinha, por todos os conselhos, apoio, carinho, orações e incentivo, imprescindíveis para que eu pudesse chegar até aqui.

A minha filha querida Yara Sofia, que sempre me incentivou e soube compreender minha ausência.

*“É a esta força que mantém sempre a
opinião justa e legítima sobre o que é
necessário temer e não temer, que
chamo e defino coragem”.*

Platão

RESUMO

Esse estudo teve como tema norteador a análise do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética de educandos do 4º ano que apresentavam defasagem idade/série. Uma turma de 20 alunos que, por variados motivos, não consolidou os pré-requisitos que os caracterizassem alfabetizados-letrados, visto que as dificuldades evidenciadas envolviam principalmente a escrita e a leitura. O presente estudo qualitativo utilizou pesquisa do tipo intervenção e estratégias desenvolvidas com o uso de gêneros textuais. Para tal, essa pesquisa analisou os diagnósticos das produções textuais, sendo que o primeiro diagnóstico foi realizado no final do primeiro bimestre e como na tentativa de produção textual não obtivemos o desempenho esperado, optou-se por fazer a análise sobre a atividade de ditado, o que permitiu observar os níveis de hipóteses de escrita. No segundo bimestre, as intervenções sobre a leitura e escrita foram realizadas, após observação e, visto os poucos avanços alcançados, os diagnósticos não foram aqui computados, ainda que alguns alunos estivessem no processo condizente à idade/série, relativos tanto a estrutura textual quanto a escrita alfabética, ainda assim optou-se por fazer a análise dos diagnósticos dos terceiro e quarto bimestres. A análise dos textos produzidos pelos alunos, após intervenção, revela que os participantes apresentaram melhor desempenho na produção textual referente aos estágios em que se encontravam quanto ao nível de hipótese de escrita, ou seja, classificados em três grupos, os pré-silábicos, os silábico-alfabéticos e os alfabéticos. Nesse sentido, ainda que as intervenções tenham ajudado a melhorar o desempenho dos estudantes nas produções textuais, o grupo de alunos pré-silábicos, mesmo com avanços, demonstrou que era preciso mais tempo para ajustar e melhor concretizar todas as informações apreendidas naquele ano letivo. Os demais alunos demonstraram maior entendimento ao produzir os textos com coesão, coerência, argumentação, legibilidade da letra, aspectos gramaticais, notacionais e por fim a forma de discurso. Nesses termos, destaca-se que o trabalho da intervenção, associados aos variados recursos textuais, corroborou para a ampliação e a promoção do processo de leitura e escrita, visto que a aprendizagem significativa pode servir de parâmetros para propiciar maior controle da repetência e evasão escolar.

Palavras-chave: Leitura e escrita, Alfabetização-Letramento, Produção textual, Distorção idade/série.

ABSTRACT

These studies showed their issues of array by looking in to the acquisition process of the written alphabet for the 4th gradation students in their elementary schools. A group of 20 students, so that a plenty of reasons they don't filled up the requirements that could have them done alphabetized and with knowledges of written, as long as their investigated difficulties involved mainly their writtens and readings. The updated qualified studies used researches in a way of intervention and developed strategies with the use of contexts of genders. These researches showed the an open way for the texts productions. The first diagnostic was done in the end of the first bimester and as an attempt to the texts productions, which they were primitive, therefore chosing to do the samples about the quotation activities, so that allowed to see the level of the written hypothesis. On the second bimester the written interventions and readings were done, however after looking them over and coming around the facts there were little results. The diagnostics were not here typed down, a few students were in the process waiting for so long for the nomenclatures of the texts when the orthography then chosing to do the diagnostics of the 3th and 4th bimester though. The samples produced by the students after interventions reveal that the participants show a better development in the productions of the texts depending on the hypthesis level of writtens that they are in. In other words classified in three distincts groups. The pre - syllabicals the alphabetic syllabicals and the alphabetical. In this way although the interventions have had helped them to be better in their texts productions. This means that the pre - syllabicals group even with development demonstrated that more time was necessary to acquaint for assimilating all of the information that were learned in that year of studies the other students demonstrated a bigger understanding in producing the texts with cohesion and coherence, arguments, legibility of the cursive written, grammar aspects, notable and in the end the way of speeches. In these terms highlight the interventions work embedded with several resources texts contributing for the appliance and magnitude of the process and its promotions in the readings and writtens as long as meaningful learnings that helped and backed up as a parameters for appropriating bigger control of reprovvements and giving up the school.

Key- words: readings and writtens, alphabetizing and learnings, texts productions, distortion age and gradation year

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: CALCÁRIO DOLOMITA- REGIÃO METROPOLITANA NORTE	66
IMAGEM 2: REGIÃO METROPOLITANA NORTE - 2017	66
IMAGEM 3: CRATERAS OCASIONADAS POR CONSTRUÇÕES IRREGULARES EM ÁREAS DE MANANCIAL	67
IMAGEM 4: ÁREA METROPOLITANA NORTE - 2018.....	68
IMAGEM 5: LIVRO (UM CAVALO PARA EDUARDO)	80
IMAGEM 6: PROJETO CARTAS	83
IMAGEM 7: CLUBE DO LIVRO.....	84
IMAGEM 8: PROJETO HORTA	85
IMAGEM 9: PROJETO CONTA AÍ! PAIS NA ESCOLA.....	86
IMAGEM 10: CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....	87
IMAGEM 11 - LIVRO: PALAVRAS, PALAVRINHAS E PALAVRÕES.....	94
IMAGEM 12: REPORTAGEM SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	95
IMAGEM 13: DIAGNÓSTICO 1 - ALUNO BE X - DITADO	97
IMAGEM 14: DIAGNÓSTICOS 3 (GÊNERO CONTO) E 4 (POEMA) - ALUNO BE..	97
IMAGEM 15: DIAGNÓSTICO 1 (DITADO) - ALUNO HE X.....	99
IMAGEM 16: DIAGNÓSTICOS 3 (GÊNERO CONTO) E 4 (GÊNERO POEMA) - ALUNO HE X	99
IMAGEM 17: DIAGNÓSTICO 1 (DITADO) - ALUNO STE X - ACERVO DA PESQUISADORA.	103
IMAGEM 18: DIAGNÓSTICOS 3 (GÊNERO CONTO) E 4 (GÊNERO POEMA) - ALUNO STE X	103
IMAGEM 19: DIAGNÓSTICO 1 (DITADO) - ALUNO DA Y.....	106
IMAGEM 20: DIAGNÓSTICOS 3 (GÊNERO CONTO) E 4 (GÊNERO POEMA) ALUNO DAY	106
IMAGEM 21: DIAGNÓSTICO 1 (DITADO) - ALUNO VIC Y.....	108
IMAGEM 22: DIAGNÓSTICOS 3 (GÊNERO CONTO) E 4 (GÊNERO POEMA) - ALUNO VIC Y	108
IMAGEM 23: DIAGNÓSTICO 1 (DITADO) ALUNO SA X.....	110
IMAGEM 24: DIAGNÓSTICOS 3 (GÊNERO CONTO) E 4 (GÊNERO POEMA) - ALUNO SA X.....	110

IMAGEM 25: DIAGNÓSTICO 1 (DITADO)- ALUNO FER X	111
IMAGEM 26: DIAGNÓSTICOS 3 (GÊNERO CONTO) E 4 (GÊNERO POEMA) ALUNO FER X	113
IMAGEM 27: LIVRO: RINOCERONTES COMEM PANQUECAS.....	115
IMAGEM 28: DIAGNÓSTICO 4 - ALUNO SB X	116

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ALUNOS DO 4º ANO COM APROVAÇÃO POR MÉDIA E POR CONSELHO DE CLASSE.....	79
TABELA 2: LISTA DAS 50 PALAVRAS QUE COMPUSERAM O DITADO	81
TABELA 3: ELEMENTOS DA NARRATIVA	82
TABELA 4: FLUÊNCIA.....	88
TABELA 5: NÍVEIS DE ESCRITA	88
TABELA 6: CRONOGRAMA DAS AÇÕES	92
TABELA 7: NÍVEIS DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	98
TABELA 8: REESCRITA DE TEXTOS - ALUNO BE X.....	101
TABELA 9: REESCRITA DE TEXTOS - ALUNO HE X.....	104
TABELA 10 : REESCRITA DE TEXTOS - ALUNO STE X	107
TABELA 11: REESCRITA DE TEXTOS- ALUNO DA Y	109
TABELA 12: REESCRITA DE TEXTOS- ALUNO VIC Y	111
TABELA 13: REESCRITA DOS TEXTOS - ALUNO SA X.....	114
TABELA 14: REESCRITA DE TEXTOS - ALUNO FER X	116
TABELA 15: REESCRITA DE TEXTO - ALUNO SB X.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: PROJETO HORTA.....	85
GRÁFICO 2: NÍVEIS DE HIPÓTESES DE ESCRITA.....	87
GRÁFICO 3: LEITURA.....	88
GRÁFICO 4: DOMÍNIO DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

ADM - Administração de Empresas
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEI - Centro de Educação Infantil
CMAE - Centro Municipal de Atendimento Especializado
CNE - Conselho Nacional de Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF - Indicador nacional de Alfabetização Nacional
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MVCI - Morte Violenta com Causa Indeterminada
PB - Prova Brasil
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROLEC - Prova de Avaliação dos Processos de Leitura
PVE - Programa Votorantim Pela Educação
PPGE: TPen - Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
RMC - Região Metropolitana de Curitiba
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SSP - PR - Secretaria de Segurança Pública do Paraná
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UNINTER - Centro Universitário Internacional
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná
TDE - Teste de Desempenho Escolar

SUMÁRIO

1

APRESENTAÇÃO.....	16
1.1 LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	16
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA.....	16
1.3 A CAMINHADA DA PESQUISADORA.....	27
1.4 O PROBLEMA, OBJETIVOS DA PESQUISA.....	33
1.4.1 A QUESTÃO NORTEADORA.....	33
1.4.2 OS OBJETIVOS.....	33
2 A CULTURA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A QUESTÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	35
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
2.2 REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA.....	58
3 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE.....	65
3.1 A DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO.....	65
3.2 O MÉTODO.....	69
3.2.1 A PESQUISA INTERVENÇÃO.....	70
3.3 O QUE REVELOU A INTERVENÇÃO COM AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS?.....	77
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	87
3.5 RECURSOS.....	91
3.6 A EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	92
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	123

1 APRESENTAÇÃO

1.1 LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Este capítulo aborda o tema da pesquisa “Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I”, o qual apresenta estratégias para o desenvolvimento da alfabetização-letramento, temática complexa apontada pelos indicadores de aprendizagem no Brasil¹. Portanto, considerou-se pertinente analisar a trajetória brasileira das práticas que envolvem leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

Na sequência, há a descrição sobre a caminhada da pesquisadora, seu percurso pelas áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, com a atuação em classes de alfabetização e, por fim, o aporte no 4º ano, série escolhida para este estudo devido à preocupação relacionada com a defasagem de estudantes com distorção série/idade/conteúdo.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

A sociedade brasileira tem cobrado avanços mais significativos quanto ao domínio na aprendizagem da leitura e escrita, não só para a educação básica, mas para todos os demais “níveis (Fundamental II, Médio e Superior)”. Fator este que depende, necessariamente, da aceleração nos índices de alfabetização e letramento dos alunos no Ensino Fundamental I, visto que a escola não tem conseguido garantir parâmetros de qualidade sobre a aquisição da cultura da língua escrita².

¹ Prova BrasilSaber analisar os resultados das avaliações externas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem é um desafio para todos. <https://novaescola.org.br/avaliacao-externa-compreender-e-utilizar-resultados/>. Acesso em 08-09-2019.

² Entrevista com Emília Ferreiro 23/08/2008

Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml. Acesso em 14-03-2019
Pergunta: Letramento é a melhor tradução para literacy?

Resposta: Não. É cultura escrita. E isso não tem início depois da aprendizagem do código. Dá-se, por exemplo, no momento em que um adulto lê em voz alta para uma criança – e nas famílias de classe média isso ocorre muito antes do início da escolaridade. Ou seja, o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita. <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>. Acesso em 14-03-2019.

A Cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. A compreensão da cultura escrita, pelos alunos vem de um processo de integração no ambiente letrado, seja através da Vivência numa sociedade que faz uso generalizado da escrita, seja através da apropriação de conhecimentos da cultura escrita especificamente trabalhados na escola. Esse processo possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita, e, pedagogicamente, pode gerar práticas e necessidades de leitura e escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização propostos pelo professor. Na nossa civilização, todo cidadão, qualquer que seja seu grau de escolaridade ou sua posição social, está, de algum modo, inserido numa cultura letrada: tem documentos escritos, realiza, bem ou mal, práticas que dependem da escrita (ex.: tomar ônibus, pagar contas, etc.). Entretanto, é sempre possível alargar as possibilidades de integração e participação ativa na cultura escrita, pela ampliação da convivência e do conhecimento da língua escrita. (COIMBRA, Debora. Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem. 2013) <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/cultura/57594>. Acesso em 15-09-2019.

De acordo com a história da educação brasileira, para ser considerado alfabetizado, o indivíduo deveria ser ensinado a codificar e decodificar informações. Entretanto, o desenvolvimento de tais habilidades não tem sido suficiente para sustentar o conceito de alfabetização proposto a partir da década de 1990, devido às variadas funções e situações sociais em que essas habilidades são exercidas.

Santos (2002), ao analisar alguns trabalhos das áreas de Linguística e Psicolinguística, que revelam o cenário em relação à aprendizagem da língua escrita, apresenta algumas críticas à compreensão da língua apenas como um código e à linguagem como mera transposição da interlocução. Para ele, a língua precisa ser “(...) entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos” (p. 31).

Desta forma, a língua é entendida enquanto discurso, e não somente como ato de comunicação, transformando a compreensão sobre a linguagem e, consequentemente, os paradigmas sobre o ensino da leitura na Educação Básica.

Sabendo que leitura e escrita são altamente relevantes para designar o quanto um indivíduo está alfabetizado, o Plano Nacional da Educação (PNE) dentre suas vinte metas propostas para serem colocadas em prática, na próxima década, possui três de natureza curricular, destinadas à alfabetização. (BRASIL, 2014). São elas:

A Meta 5 que prevê a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental I ³, no entanto, os estados e municípios no intuito de promover maior igualdade social, propuseram que os estudantes estivessem alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental I. Onde foi realizada a pesquisa a Secretaria de Educação Municipal busca meios para promover a alfabetização para o maior número de crianças no final do 2º ano, embora novas medidas estejam sendo implementadas, segundo a avaliação ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a concretização da alfabetização-letramento se amplia no 3º ano do Ensino Fundamental ⁴ e com índices abaixo da média estipulada ⁵.

A Meta 9 preconiza reduzir a taxa de analfabetismo absoluto de jovens e adultos ⁶. E a Meta 7 propõe a articulação de objetivos para aumentar as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), lembrando que a média é

³ Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física...; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14-03-2019

⁴ De acordo com Maria Helena Guimarães, secretária executiva do MEC e presidente do Comitê Gestor da BNCC dentro do ministério, a pasta se mantém com a posição apresentada na v3. “Nosso principal objetivo com a alfabetização até o 2º ano é combater a desigualdade do sistema. Hoje, as escolas particulares já mantêm esse processo para o 1º, no máximo, 2º ano. Não faz sentido esperar, sendo que temos evidências sólidas de pesquisas e experiências que mostram a importância de alfabetizar nos primeiros anos”, defende. A secretária executiva também apresenta o argumento de que algumas redes públicas já o fazem. “Todo mundo elogia o sistema de Sobral (CE) que segue esse modelo. O que o MEC está fazendo é algo que está sendo elogiado e que as particulares já fazem”, diz. <https://undime.org.br/noticia/01-09-2017-14-51-mec-e-cne-buscam-acordo-sobre-o-ciclo-de-alfabetizacao-na-base->. Acesso em 19-07-2019.

⁵ 14,22% dos alunos estão no nível 4 referente a leitura e 15,23% quanto a escrita no nível 4 no Estado do Paraná, ou seja, nível considerado adequado sobre alfabetização. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206. Acesso em 19-07-2019.

⁶ A Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), tem a erradicação do analfabetismo como a primeira diretriz do PNE (Art. 2º, inciso I). E tem duas metas para atingir o que pretende esse dispositivo de lei. A Meta 5, que espera “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e a Meta 9, que pretende “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.” <http://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/erradicacao-do-analfabetismo-no-pne-metas-e-estrategias-simbolicas>. Acesso em 14-03-2019.

calculada a partir das “notas”, de desempenho dos alunos, juntamente com o índice de reprovações apresentado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ⁷.

Diante do explicitado, esta pesquisa foi desenvolvida na tentativa de esclarecer indagações, dúvidas e questionamentos a respeito da alfabetização. Este estudo tem a pretensão de tratar da alfabetização, principalmente no que tange à leitura e à escrita dos estudantes no 4º ano do Ensino Fundamental I, que se encontravam em uma turma de estudantes onde vários eram caracterizados com distorção idade/série, visto que, ainda não tinham consolidado os preceitos e instruções básicas atribuídas para as séries iniciais.

O maior desafio enfrentado atualmente nas escolas de Ensino Fundamental I é o fracasso escolar. Por isso, se faz necessário um olhar sobre as diferentes metodologias adotadas pelos docentes, mas, também, é oportuno considerar os aspectos estruturais e culturais dos contextos onde os alunos estão inseridos ao iniciar sua trajetória escolar ⁸.

A preocupação em relação às habilidades de leitura e escrita recai sobre o fato de que, quando bem desenvolvidas elas se tornam propostas de inserção do aluno no meio social, ou seja, é importante ao docente elencar fatores relevantes para essa aprendizagem, considerando para esse ensino as características do município onde vivem seus educandos.

Segundo Freire a função social configura-se no conceito de inacabamento:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20)

São essas atitudes que promovem ampliação e significado ao que está sendo ensinado, por isso é pertinente olhar o ambiente de convivência, o espaço de

⁷ O IDEB do Brasil, assim como o de Almirante Tamandaré é obtido a partir dos indicadores de aprendizado (Prova Brasil) e fluxo (aprovação) por escola. <http://www.gedu.org.br/cidade/2413-almirante-tamandare/ideb/ideb-por-escolas>. Acesso em 08-09-2019.

⁸ O educador que tem como finalidade principal a aprendizagem de seus alunos. Deve proporcionar uma sala de aula que lhes permita ter acesso a diversos tipos de cultura escrita, com os quais possam interagir. <https://www.linkedin.com/pulse/sala-de-aula-como-ambiente-alfabetizador-espa%C3%A7o-trilhar>. Acesso em 08-09-2019.

interlocução, e assim proporcionar melhor assimilação do aprendizado e reflexões sobre a cultura e a tradição local.

Desse modo, para a criança entender e apropriar-se do código linguístico escrito e falado é necessário que o cotidiano da escola e os fatores que norteiam a comunidade escolar façam sentido. Eles precisam estar atrelados à “aquisição dos saberes”⁹. O que significa maior possibilidade do estudante compreender a funcionalidade e os aspectos primordiais do seu entorno.

Nesse sentido, a instituição escolar se caracteriza como um pólo de diversificadas atividades que orientam e desempenham a função social para o aprimoramento da leitura e da escrita, visto que, os alunos têm agregado, ao direito de estudar, outros serviços indispensáveis a seu desenvolvimento integral, como: tratamento dentário, oftalmológico, aplicação de vacinas, etc.

Também é nesse ambiente que são feitas as comemorações, divulgações e demais anúncios de ordem pública, econômica, educacional, saúde, direito da família, da mulher e das crianças. Quanto a isso vale ressaltar: se a escola tem a possibilidade de ser um elo de relações “políticas”, por que não consegue meios de obter melhores condições pedagógicas e estruturais, como: equipamentos e materiais didáticos, visando o aprimoramento da alfabetização-letramento?

Freire (2003) discorre sobre a necessidade de um sistema visivelmente novo para a Educação:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 2003, p. 85)

Partindo do entendimento que uma das formas de sanar as dificuldades que os alunos dessas comunidades pobres têm diante dos escassos programas de políticas públicas, torna-se necessário manter na escola um trabalho de promoção à educação articulado ao lazer e à cultura, ou seja, o ambiente escolar deve ser

⁹ As competências da leitura e escrita são consideradas como objetos fundamentais de qualquer sistema educativo. A escolaridade elementar, a leitura e a escrita constituem aprendizagem de base e funcionam como uma mola propulsora para todas as aprendizagens escolares e elevam a auto-estima do aluno. <http://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/5367456>. Acesso em 14-03-2019.

atrativo para que meninos e meninas possam adquirir formação de qualidade no que tange o exercício da cidadania e, assim, obter meios para progredir em estudos posteriores. Sobre isso, questiona Coelho (2009):

[...] se estamos falando de educação escolar, falamos de aluno. Essa é uma categoria que entendemos, significa criança na escola. E, nesse sentido, a centralidade da escola é condição “sine qua non” para que a formação completa aconteça, como: formação cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional. (...) para todos os alunos, e não para alguns – os com defasagem idade/série; os repetentes; os faltosos; os em situação de vulnerabilidade social. [...] Os alunos – todos os alunos – querem participar de atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas... Isto faz parte de sua formação completa, que é função da escola. Por que, então, incluir excluindo? (p.11)

O que pode ser observado no município lócus deste estudo é que faltam recursos públicos para o bom atendimento de crianças e jovens do ensino básico e este fator interfere, de forma drástica, na qualidade da aprendizagem dos educandos¹⁰.

É consensual dizer que a escola detém grande responsabilidade na garantia de um futuro promissor pautado na aprendizagem significativa dos alunos. Porém, a ausência de políticas sócio-educacionais interventoras para a regulação desses direitos coloca o município onde foi realizada a pesquisa no “Atlas da Violência”, titulado como Mortes Violentas com Causas Indeterminadas (MVCI), segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e da Secretaria de Segurança Pública do Paraná (SSP-PR). Ambos atribuem a essa localidade a 10ª posição entre os municípios mais violentos do país¹¹.

Dessa forma, não é precoce afirmar que “a escola e a educação salvam vidas”, uma vez identificado que grande parte dos indivíduos envolvidos nas (MVCI)

¹⁰Almirante Tamandaré pode ser considerado um município pobre. Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,728, colocando-o na 274ª posição entre os 399 municípios paranaenses e na 2.743ª posição dentre os 5.561 municípios do *ranking* nacional, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD; IPEA e FJP, 2000). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962013000200645. Acesso em 08-09-2019.

¹¹ Almirante Tamandaré, município na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), está em décimo lugar no ranking das cidades com mais de 100 mil habitantes consideradas as mais violentas para se viver no Brasil. Os dados, divulgados no Atlas da Violência 2018, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apontam a cidade paranaense com taxa de 88,5 homicídios e mortes violentas com causa indeterminada (MVCI). www.ipea.gov.br/atlasdaviolencia2017. Acesso em 27-04-2019.

são crianças e jovens, moradores da periferia, evadidos da escola e sem nenhuma outra ocupação ¹².

Estudos no âmbito da Educação e da Psicologia vêm demonstrando que moradores de regiões empobrecidas aplicam seus esforços e recursos para a formação básica de seus filhos ¹³. Isso significa que, muitos alunos serão incentivados a estudar só até o quinto ano do Ensino Fundamental I, sendo esta uma fase primordial para a concretização do alfa-letramento, necessária para estudos posteriores e para entrar no mundo do trabalho. Assim, caso os educandos não atinjam os pré-requisitos quanto à leitura e à escrita até esse período, terão obstáculos significativos para evolução de estudos subsequentes.

Sobre essa condição relata França (2006)

A língua alfabética é fundamentada na relação grafema/fonema. Alguns alunos, ao exibirem representações fonológicas mal especificadas, adotam um modelo diferente de decodificar ou representar os atributos falados das palavras. “Portanto, essa falta de sensibilidade fonológica inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente de palavras”. (p. 169)

Para o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), o letrado, ou o indivíduo que está no processo de letramento, é aquele que consegue entender e interpretar o que lê, independentemente do grau de escolarização.

Segundo Ferreira (1999)

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (p.23)

¹² Homens, negros e jovens são os que mais morrem. <https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-seguranca-publica/criminalidade/homens-negros-e-jovens-sao-os-que-mais-morrem-e-os-que-mais-matam.shtml>. Acesso em 24-04-2019.

¹³ Importante ressaltar que quanto mais pobre a família, menos incentivo aos estudos, pois, também elas não foram estimuladas, e maiores os índices de trabalho infantil. <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/kattiadejesusaminathaydefigueiredo.pdf> Acesso em 27-04-2019.

A autora situa a realidade enfrentada por diversos alunos ao adentrarem nos anos iniciais, séries de alfabetização, sinalizando por meio de suas experiências que os docentes reflitam sobre suas práticas para poderem vislumbrar as características individuais dos educandos, possibilitando a aprendizagem.

A autora explicita sobre a aquisição e a compreensão que os estudantes pequenos têm e poderão vir a ter do mundo letrado, caso haja atitude e propriedade do ofício docente. Ferreiro (2004) destaca que o processo de alfabetização pode começar muito antes da entrada da criança na escola, isto é, há crianças que são introduzidas no mundo letrado desde a mais tenra idade, sendo assim cabe ao professor estimular o aluno a evoluir a partir aquilo que ele já conhece. Ex: se o aluno entra na escola reconhecendo seu primeiro nome, a partir disso o professor pode incorporar vários outros aprendizados, partindo do seu próprio nome.

Nessa perspectiva de construção do conhecimento, a alfabetização não termina quando o educando torna-se alfabético, o nível alfabético não significa que o aluno está alfabetizado, por isso a preocupação, deste estudo, quanto ao baixo rendimento demonstrado nas Avaliações Escolares e Avaliações de Larga Escala, de educandos no 4º ano do Ensino Fundamental I, alunos que tem dificuldade em interpretar textos simples¹⁴.

Sobre como a formação docente tem se organizado enquanto promotora de conhecimento, é oportuno relatar que os educadores ao longo dos anos foram adaptando-se as concepções e métodos, seguindo orientação da diretriz curricular, como está descrito em documentos oficiais na “história da educação brasileira”¹⁵.

Vale destacar que o município onde se realizou a pesquisa aderiu ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), inicialmente ofertado aos docentes de 1º a 3º anos, posteriormente sendo ampliado para todo Ensino Fundamental I. Atualmente o município conta com o Programa Votorantim pela

¹⁴ “Letramento no lugar de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos dois termos é que não funciona” Emília Ferreiro – Alfabetização e Cultura Escrita. <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>. Acesso em 19-07-2019.

¹⁵ Para ROMANELLI (1998), apesar das reformas implementadas nos anos 1920 terem se preocupado com a escola primária, elas foram reformas isoladas, pois não havia diretrizes centrais e cada Estado agia de acordo com sua política própria. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/B/Benedito%20goncalves%20eugenio.pdf. Acesso em 29-05-2018.

Educação (PVE), que orienta professores das turmas de 4º ano, com foco na leitura e escrita¹⁶.

O fato é que o Brasil possui relevante biografia sobre a alfabetização e o letramento, uma herança que influencia pesquisadores nos dias atuais. Esse marco legal datado nos anos de 1827 é reconhecido como a “Primeira Lei Geral da Educação”¹⁷. Ainda nos anos do império, esta lei se caracterizou como um fato histórico da Educação Nacional.

Na sequência, declaradamente é conhecido o segundo momento de importantes conquistas para a educação brasileira, visto que foi nos períodos entre os anos de 1930 a 1961 que efervesceram as reformas educacionais no país, como aponta Saviani (2004), que em 1930 foi criado o Ministério da Educação, que na continuidade de seu desenvolvimento apresentou o decreto para criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda no ápice desse movimento, nos anos de 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei 4.024, deixando como legado a obrigatoriedade de comprovação do domínio dos conteúdos básicos de Leitura e Escrita, Matemática, Ciências, História e Geografia em um exame de admissão ao 1º ano do ginásio. Dez anos depois a (LDB), de nº 5.692/1971, instituiu o ensino fundamental obrigatório, fundindo então as quatro séries iniciais com as quatro séries do ensino ginásial em um só bloco, com a duração de oito anos (BRASIL, 1971).

Contudo, nos últimos anos houve grande apelo social pela melhoria dos índices de alfabetização, e em compatibilidade com o início da escolarização oficial,

¹⁶ O programa tem como objetivo contribuir para a **melhoria da educação pública** nos municípios onde há operações da Votorantim e atua em parceria com as prefeituras e secretarias municipais de educação. O PVE conta, ainda, com metodologias, ferramentas e conteúdos de parceiros como: CEDAC, CENPEC, LEMANN, TODOS PELA EDUCAÇÃO e FUTURA. <http://www.institutovotorantim.org.br/solucoes-sociais/programas-e-projetos/pve-2019/>. Acesso em 19-07-2019

¹⁷ Se compararmos a lei geral do período imperial com a nossa atual lei geral da educação republicana, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) persegue ainda ideais imperiais. A data comemorativa do Dia do Professor, pois, faz remissão ao decreto imperial, de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Este decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas. <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>. Acesso em 29-05-2018.

aos seis anos de idade, tal como ocorria nos países mais avançados da América Latina (Argentina e Chile) houve a retomada e discussão da ampliação para o adiantamento do ingresso dos alunos na educação básica, ficando a encargo dos “pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental”. (BRASIL, 2005, p.1).

Diante de variados fatores que implicavam no modelo educacional do país, entre eles o baixo desempenho dos alunos já nos primeiros anos de ensino, em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006 reformulou o artigo 32º da LDB, Lei nº 9.394/96. Ela continha a seguinte prescrição: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove anos), gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis anos) de idade [...]”. (BRASIL, 2006, p. 1). Uma tentativa de promover desde a tenra idade avanços para a concretização da alfabetização-letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre isso, discorrem Abreu e Miranda (2007) esclarecendo sobre a organização pedagógica que cerca o processo pelo qual o aluno transita na educação brasileira.

A transição da criança de seis anos da educação infantil para o ensino fundamental não é apenas uma questão política normativa, mas, sobretudo uma questão pedagógica que exige o entendimento do alfabetizador sobre como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, que na perspectiva da construção do conhecimento não dissocia o ato de alfabetizar e letrar e ainda realiza uma mediação condizente com o nível de conceitualização da criança. (ABREU; MIRANDA, 2007, p. 9)

Os autores defendem o ingresso das crianças na educação infantil para o desenvolvimento das condições básicas de aprendizagem escolar, e isso significa mais acesso aos objetos pedagógicos e convívio social que esses alunos devem ter ao adentrarem no Ensino Fundamental I. Pois, nesta fase, dos dois aos sete anos, ocorre o estágio pré-operatório¹⁸, no qual são vivenciadas a linguagem, o

¹⁸ O que Piaget denominou de Estágio Pré-Operatório vai dos dois aos sete anos. Para Piaget, o que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem. Nessa concepção, a inteligência é anterior à emergência da linguagem e por isso mesmo “não se pode atribuir à linguagem a origem da lógica, que constitui o núcleo do pensamento racional” (Coll e Gillieron, op.cit.). Na linha piagetiana, desse modo, a linguagem é considerada como uma condição necessária mas não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é dado pela linguagem, conforme alerta La Taille (1992). Em uma palavra, isso implica entender que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência.

simbolismo e a internalização dos fatos exteriores, que serão apreciados posteriormente como subsídio para a aprendizagem e permanência desses educandos na escola.

Para se apropriar da leitura e da escrita, há que se ter tempo, ou melhor, há que se dar tempo para que criança vivencie as práticas de leitura e internalize o que ouviu e leu, e a partir delas oportunizar outras competências, como a compreensão e a produção escrita.

As famílias que moram em regiões periféricas têm cobrado dos gestores municipais variadas funções e serviços como: cultura, esporte, cidadania, saúde, lazer e serviço social. Entretanto, há que se observar que a escola não tem recebido os necessários recursos para cumprir essas funções, pois, tais recursos escassos deveriam primeiramente ser investidos para a promoção da alfabetização.

A sociedade civil é quem deve assumir a responsabilidade por cobrar a viabilização de ofertas e serviços oferecidos pelo município, o que vai muito além dos muros da escola, e pode oportunizar integração entre os setores que visam às inúmeras maneiras de aprender e ensinar que uma cidade pode ter.

No seio escolar a intenção é oportunizar ao aluno a alteração da frágil perspectiva que ele tem em relação à educação oferecida, considerando a percepção crítica de muitos deles. Estes educandos analisam seu entorno, enquanto moradores de região carente e apresentam envolvimento sobre a realidade vivenciada, como a falta ou acesso restrito aos recursos básicos. A escola não pode ficar indiferente a esses fatores, precisa desenvolver meios para assegurar o direito à dignidade das crianças.

Nesse sentido, a hipótese de não alfabetização-letramento refere-se à falta de maior parceria e disponibilidade do município representado pela Secretaria de Educação, juntamente com a família dos alunos para com a escola, uma vez sinalizado pelo professor e pela equipe pedagógica os conflitos de aprendizagem que enfrentam muitos alunos com distorção série/ idade/conteúdo.

O devido suporte é disponibilizado tardiamente pelo município a esses alunos. Por exemplo, a falta de atendimento de profissionais habilitados, como fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas (físicos e ocupacionais), muitas vezes, é o que provoca o abandono da família pelo tratamento clínico, visto que a grande maioria dos pais não conta com verbas para o custeio da saúde.

Outra hipótese relaciona-se ao contato direto de grande número de alunos desta instituição com diversos tipos de violências (verbais, psicológicas e físicas, por exemplo), que têm seu início na família, perpassam pela comunidade e deságuam na escola. Confrontos, que iniciam com discursos enfurecidos, e culminam em atitudes de violência, envolvendo alunos, professores e demais funcionários.

Com isso, a hipótese frente à dificuldade de alfabetização-letramento de crianças com distorção idade/série relaciona-se a questões como o déficit no desenvolvimento cognitivo de crianças que vivem em ambientes onde imperam a agressividade, o trabalho infantil, a exploração sexual, o uso de tabaco, álcool e drogas¹⁹.

Não são apenas os problemas de estrutura familiar que provocam violência, mas também o entorno da escola onde a comunidade convive com o crime. No embate entre essas duas forças, a escola encontra dificuldade em vencer os obstáculos apresentados, pois os recursos que ela tem não são suficientes para se contrapor a proposta de valores em dinheiro e objetos ofertados pela criminalidade²⁰.

1.3 A CAMINHADA DA PESQUISADORA

Ao escrever sobre meu histórico profissional, aproveito para destacar os percursos que me lançaram no complexo estudo da alfabetização. A ênfase no 4º ano, séries finais do ensino fundamental I, se dá pelo fato de entender que as crianças dos últimos anos, que ainda não possuem os pré-requisitos para serem caracterizadas como alfabetizadas e letradas, são as que mais precisam de aprendizagem substancial em relação à leitura e à escrita para poderem acompanhar estudos posteriores.

¹⁹ Matéria diária dos noticiários nacionais, a violência tornou-se uma preocupação constante da população no Brasil. Não se trata de um fenômeno novo ou exclusivo do país, como o revela a história nacional e internacional, rica em eventos violentos. O que é novo são as formas inusitadas e destemidas com que ele se apresenta hoje no Brasil. www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0728100.pdf. Acesso em 24-05-2018.

²⁰ Na atualidade, a violência escolar é um tema que tem sido discutido por profissionais das áreas da educação e da saúde, em todo o mundo, sendo reconhecido como um problema de saúde pública. <http://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568100.pdf>. Acesso 24-05-2018.

Nessa caminhada descrevo quais foram minhas motivações, meus interesses e os desafios experimentados numa trajetória de 15 anos de vinculação pedagógica, mais que um comprometimento, uma missão para com a docência.

Iniciei minha vivência na área da educação em 2004, em um Centro de Educação Infantil (CEI), com crianças do Jardim 4 e 5, ou seja, crianças de quatro e cinco anos, que permaneciam na escola em tempo integral. Embora a prioridade da Educação Infantil não seja a alfabetização e nem a aquisição da leitura e da escrita, as crianças eram incentivadas a se desenvolver diante dos estímulos que recebiam do meio familiar, social e educacional, com apropriação para tal.

Significa dizer, que os educandos não eram tolhidos ao fazerem tentativas de comunicação por meio da leitura ou escrita. Sob essa mesma ótica, questiono como a escola de Ensino Fundamental ignora as características de um ambiente motivador para a permanência de crianças no ambiente escolar, tal como ocorre na Educação Infantil onde vemos os parquinhos, os jardins, as caixas de areia, portas enfeitadas, paredes coloridas, e um número muito menor de grades.

Todos esses itens quando em grande parte ou totalmente retirados das escolas de Ensino Fundamental I, sendo ainda pior nas periferias, onde falta capital de investimento é que se vê como as depredações, o descuido com asseio e conservação, implicam de maneira significativa na permanência e na aprendizagem dos alunos.

Uma vez que as crianças fazem a construção do conhecimento a partir de suas percepções onde convergem e divergem nas relações sociais que criam sendo a escola é uma delas, e quanto maior os desafios, mais hipóteses serão levantadas, isso sim é pressuposto relevante da função social na leitura e na escrita!

No ano de 2004, cursava Administração de Empresas (ADM) na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e não imaginava ser arrebatada para trabalhar com educação. Como sempre fui uma pessoa muito comunicativa, esse fato fez com que a diretora de uma “creche” enxergasse em mim, potencial para docência e, deste modo, ocorreu meu primeiro trabalho com crianças.

Atuei na Educação Infantil por cinco anos e nesse período tranquei o curso de (ADM) na (UTP), e comecei em 2007, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Em 2009 recebi o convite para ingressar no Ensino Fundamental I em uma escola particular de cunho confessional.

Durante todo o tempo em que atuei na Educação Infantil, pude vivenciar uma proposta pedagógica coerente com o que cada faixa etária necessitava, verificando quais eram as potencialidades dos educandos. Em âmbito escolar, crianças que desenvolvem sua sensibilidade e têm suas capacidades percepto-sensoriais bem trabalhadas, como o olfato, a visão, o paladar, audição e tato, e que têm alguém que leia pra ela e a incentive em suas leituras, certamente não terão maiores dificuldades na fase da alfabetização.

Nesse período veio à oportunidade de trabalhar com projetos²¹. Era um diferencial desenvolvido nas turmas do Integral Fundamental I dessa escola, o que me fez entender como a educação é multifacetada, e a criar gosto por práticas que envolviam a interdisciplinaridade e múltiplas linguagens. Foi nesse ambiente que comunguei com as “freiras da ordem carismática”²², o deleite por atividades de leitura e escrita que associavam música e instrumentos musicais.

Em 2011, fui aprovada no concurso para docentes, quando comecei atuando no 3º ano do Ensino Fundamental I, em escola de turno regular no município onde foi realizada esta pesquisa que se localiza na região metropolitana de Curitiba, área norte. O fato de ser professora da série limite para apropriação da alfabetização implicava em provar à comunidade escolar que, ao final do ano letivo, todos os alunos daquela turma saíam lendo e escrevendo.

Foi justamente nesse momento que surgiu o interesse pela elaboração desta pesquisa, um esforço para aprimorar meu ofício enquanto docente, entre erros e acertos, na busca para melhor promover aprendizagem de forma significativa aos educandos para quem eu leciono na Educação Básica. A intenção era romper com

²¹ “A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja”. <http://www.educabrasil.com.br/aprender-a-aprender-com-a-pedagogia-de-projetos/>. Acesso em 24-05-2019.

²² Papa Paulo VI – 1973: no I Encontro Internacional com Líderes da Renovação Carismática Católica (RCC) em Roma: “Alegramo-nos convosco, queridos amigos pela renovação espiritual que se manifesta hoje em dia sob diferentes formas e em diversos ambientes...”, “A Renovação Carismática é a primavera da Igreja!”. www.metropolia.org.br/movimentos/movimento-da-renovacao-carismatica-catolica/. Acesso em 24-05-2018.

velhos paradigmas, propondo maior enfrentamento dos problemas escolares que ocorreram na relação direta da pesquisadora com o tema abordado ²³.

Durante esse tempo, o fato mais inquietante era não ver concretizada a aprendizagem de muitos alunos em relação à alfabetização-letramento, o que culminava em evasão escolar e inúmeras repetências, uma vez que o município adota o modelo de ensino seriado ²⁴.

Em âmbito escolar sempre havia um dispositivo de impedimento para tais avanços, ora era falta de estrutura financeira, ora por incapacitação da gestão administrativa e de recursos humanos, e por fim a concepção de ensino que oferece Modelo de Ensino Seriado, visto como ultrapassado, por poder reprovar os alunos ao final de cada uma das séries, quando a maioria dos municípios adotaram o “ciclo de alfabetização” no qual os alunos tem uma continuidade de estudos, sem retenção. Essa continuidade implica em que a professora do segundo ano dê continuidade ao processo de alfabetização dos alunos.

Meu exemplo esclarece um pouco das dificuldades pelas quais passam vários docentes no início da carreira. Minha entrada no concurso público ofertado pelo município localizado na área norte, município da região metropolitana de Curitiba, no Paraná, foi um grande desafio. Vi realidades diversas e observei professores muitas vezes em atitudes com as quais não concordava, ora em relação às questões teórico-metodológica, ora pelo modo como lidavam com os alunos, cabia a mim, superar toda aquela realidade e inovar diante daquilo que acreditava ser o melhor em termos de ensino e educação.

As primeiras aulas, ministrada por mim, licenciada em Pedagogia, ou seja, profissional generalista, escorreram-me pelas mãos. Dar conta do currículo

²³ Nesta pesquisa situo o cotidiano da instituição onde trabalho, por entender que o contexto envolvendo território, instalações e comunidade escolar têm influência direta na aprendizagem dos estudantes. <http://www.centrodedefesa.org.br/projeto-territorial-encerra-suas-atividades-com-seminario-sobre-educacao-integral-e-os-territorios-dos-saberes-em-almirante-tamandare-pr/>. Acesso em 24-05-2019.

²⁴ Apesar de acreditar que o modelo em ciclos é mais adequado à escola de hoje, Claudia Fernandes destaca que os índices relativos ao desempenho das escolas seriadas e das escolas em ciclos não diferem significativamente, nem para mais, nem para menos. “Há redes cicladas em que os índices são maiores, como também há o contrário. O que não significa dizer que não faz diferença. Significa ponderar que: outros fatores concorrem para o melhor desempenho dos alunos; que os ciclos não foram implementados de fato nas escolas. Foram implantados pelas redes, daí a se concretizarem em práticas nas escolas, é outra coisa.” <http://educacaointegral.wordpress.com/2010/06/20/ciclos-x-series-qual-o-modelo-ideal-para-a-escola-do-seculo-xxi/>. Acesso em 24-05-2019.

“encharcado” que é exigido pelo município, visto a carência dos alunos, que apenas decodificavam palavras sem entender o real sentido delas, foi bem complicado.

Outros fatores estavam relacionados ao serviço burocratizado imposto pelo preenchimento do “livro registro de classe”, sem contar com o acompanhamento de Pedagogas para orientação dos planejamentos.

Quanto à escola onde se desenvolve a investigação, esta possui biblioteca com acervo empobrecido fruto de doações, dentre eles, materiais como: livros de literatura infantil, infanto-juvenil e jogos oriundos do ciclo de formação do PNAIC. Em relação ao material didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ou ele não é consumível, isto é, ao aluno não é permitido realizar atividades no livro, portanto estas deviam ser copiadas no caderno, com significativa perda de tempo para outras atividades escolares mais importantes, como a leitura. Outro fator dificultador é a questão logística que não consegue ofertar excelência em seus serviços, ou seja, muitos exemplares chegam em número insuficiente à quantidade de alunos.

Em agosto de 2017, interessada em aprofundar a temática da alfabetização e do letramento ingressei no Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPen) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Desde então, desenvolvo estratégias envolvendo múltiplas linguagens para a expansão da leitura, escrita e à promoção da aprendizagem às crianças com distorção idade/série.

Muitas das minhas indagações serão abordadas durante este estudo, onde relato minhas experiências e constatações. Desse modo, acredito poder contribuir para a prática de outros professores que atuam para melhorar o progresso da alfabetização-letramento nas séries do Ensino Fundamental I.

No primeiro capítulo, “Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I”, se encontra a “Apresentação do Tema”, e como se deu a escolha por leitura e escrita, não por ser apenas uma instrução pedagógica de ofício docente, e sim como um ato de concretização para a cidadania, por isso a importância de criarmos a cultura leitora em nossa sociedade. Na sequência foi descrita a “Caminhada da Pesquisadora” onde foi feito relato, ou seja, os caminhos anteriores que me deram sustentação para ser professora alfabetizadora. Para concluir, apresento o “Problema e os Objetivos dessa pesquisa.

Para o segundo capítulo elencou-se também a Revisão Sistemática com a síntese das teses e dissertações sobre Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I e a Fundamentação Teórica

No terceiro capítulo foi realizada a descrição do Município e a Concepção do Ensino Seriado, sendo que na explicação das principais características do município é descrito: infra-estrutura, economia, cultura e localização. Em seguida foi realizado relato quanto ao Modelo Seriado de Ensino utilizado pelo município, assim como quais foram as influências e consequências desse modelo para este estudo em relação à aprendizagem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Na sequência, faz-se a descrição da “Pesquisa Intervenção” e o porquê da escolha dessa modalidade de pesquisa, além da “Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa”, nesse momento é apresentado o histórico escolar desses estudantes, demonstrando a condição que chegaram ao 4º ano do Ensino Fundamental I em relação à alfabetização-letramento, também são apresentadas as “Estratégias”, ou seja, quais atividades contribuíram para a compreensão e no aprimoramento da leitura e escrita, finalizando esse capítulo, são apresentados os “Recursos” e a “Evolução da Produção Escrita”.

No capítulo quarto foi feito o relato sobre a Análise e a Discussão dos Dados, que levou em consideração a Fundamentação Teórica analisada durante a pesquisa e os diagnósticos de produção escrita dos alunos.

O quinto capítulo apresenta as Considerações Finais, resultando no que foi evidenciado durante o desenvolvimento da pesquisa em relação à evolução da produção escrita.

Perante o exposto, tem-se como objeto de estudo as estratégias didáticas que utilizou diferentes gêneros textuais para aprimorar leitura e escrita dos alunos de 4º ano do Ensino Fundamental I com distorção série/idade. Entendendo que só a sala de aula já não basta, a instituição educacional em regiões carentes deve agir providenciando variadas linguagens na tentativa de elevar as informações e conhecimentos a serem adquiridos por esses alunos para que os mesmos possam ter subsídios no desenvolvimento de suas produções de escrita.

Enquanto membros da sociedade é nosso dever cobrar dos órgãos responsáveis o acesso às “atividades artístico-culturais” que, em sua grande maioria, no município aqui destacado, são ofertadas por intermédio dos recursos de membros da comunidade escolar, funcionários e equipe gestora dentro da escola,

porque oportunizar a saída desses alunos para atividades externas é ainda mais encarecido.

1.4 PROBLEMA, OBJETIVOS DA PESQUISA

1.4.1 A questão norteadora

Ao propor estratégias que se realizaram com o auxílio e a compreensão de diferentes gêneros textuais para consolidação da alfabetização-letramento, promovido por incentivos como o “cultural, social e educacional”, questiona-se: O ensino e a avaliação para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, por meio de intervenção para privilegiar a ampliação da leitura e escrita, são suficientes para deslocar os estudantes de meros decodificadores funcionais, garantindo-lhes apropriação da escrita e assim caracterizando-os como alfabetizados-letrados?

1.4.2 Os Objetivos

Objetivo geral

Investigar a contribuição da utilização de variados gêneros textuais, no desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos do 4º ano com defasagem idade/série.

Objetivos específicos

- Elaborar estratégias de leitura e escrita com variados gêneros textuais visando aprimorar a escrita das produções textuais;
- Analisar as estratégias adotadas visando melhor embasamento no desempenho dos estudantes no momento de realizar as produções de escrita;
- Descrever a evolução da escrita observada nas produções textuais e a transposição dos níveis de hipótese de desenvolvimento da escrita;

- Comparar as produções textuais após intervenção entre as avaliações diagnóstica inicial, intermediária e final, descrevendo o desenvolvimento dos alunos em suas produções de escrita;

2 A CULTURA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A QUESTÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Esse segundo capítulo retrata a contribuição teórica de autores que levam em consideração o desenvolvimento cognitivo e o meio social em que o aluno está inserido. Sobre essa ótica os aspectos mais relevantes apontados pelo referencial teórico para a aprendizagem de alunos com distorção idade/série é a interação e a linguagem.

Nesse sentido, foram feitas conexões entre o que aponta a teoria e como ela se desenvolve na prática docente, atribuindo às intervenções e aos gêneros textuais o potencial para alavancar o rendimento desses alunos no que tange à alfabetização e ao letramento.

Para esse capítulo também elencou-se a Revisão Sistemática com a síntese das teses e dissertações sobre Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I, e a descrição do Município e a Concepção do Ensino Seriado. Na explicação das principais características do município foi descrito: infraestrutura, economia, cultura e localização. Na sequência foi realizado relato quanto ao Modelo Seriado de Ensino utilizado pelo município, assim como as influências e consequências desse modelo para a aceleração da aprendizagem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Este capítulo tem a intenção de expor a fundamentação teórica que apoiou a pesquisa-intervenção. Reconhecer a importância da alfabetização na sociedade atual e como as desigualdades sociais têm interferido no processo de leitura e escrita para o Ensino Fundamental I. Também contextualiza a concepção construtivista na história da alfabetização no Brasil e as práticas de leitura e escrita enquanto função social.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Qual a quantidade necessária de dedicação ao trabalho docente, ou qual o tempo atribuído às pesquisas relacionadas à educação caracteriza verdadeiramente o professor? Ao professor é facultada a disposição solitária em adquirir prática em sala de aula e também continuar estudando para usar a teoria como embasamento do seu trabalho.

Dizer que falta qualificação, teoria e prática, aos docentes das séries iniciais, em nada ajuda a modificar a atual realidade vivenciada por educandos em fase de alfabetização, se a intenção é formar leitores e escritores, é preciso investir em formação continuada e no plano de carreira dos profissionais das licenciaturas, como está previsto na lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394-96 ²⁵.

A situação do sistema público educacional é precária e acomete todo o território nacional, o que também ocorre com os infantes do Ensino Fundamental I do município onde esta pesquisa foi realizada, e essa relação em cadeia tem seu início no fracasso da leitura e escrita observado nas séries iniciais, demonstrado pelo monitoramento do movimento “Todos pela Educação” ²⁶.

A falha na formação inicial dos docentes é crítica e, se isso não bastasse, a formação continuada quando ocorre, também não proporciona a quantidade de conhecimento que o professor precisa para lecionar.

Em pesquisa realizada em 2008, pela Fundação Carlos Chagas, sob coordenação da Profa. Dra. Bernadete Gatti, denominado “Formação de Professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos” constatou-se que “em relação aos currículos adotados na educação básica há pouca aproximação entre o que se aprende na Universidade e o que se ensina na sala de aula” (Revista Educação, ano 12, nº 142, p. 34).

A pesquisadora Gatti (2008) destaca ainda que na análise dos currículos dos Cursos de Pedagogia no Brasil verificou-se a existência de 3.513 disciplinas, cujo número exorbitante demonstra a fragmentação e a falta de consenso sobre o currículo de formação do professor, não havendo ênfase na formação integrada do docente. E conclui Gatti (2008), na mesma revista e página: “A verdade é que nunca

²⁵ O artigo 32º, incisos I e III faz referência sobre aprendizagem:

I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo.

III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição do conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 1996)

²⁶ 1. Formação continuada de professores alfabetizadores: cursos presenciais com o apoio das universidades públicas nacionais.

2. Materiais didáticos e pedagógicos: disponibilizados para alunos e professores.

3. Gestão, controle e mobilização social: implementação de um sistema de gestão para o monitoramento das ações e implementação das etapas do Pacto.

4. Avaliações: acompanhamento dos resultados do Pacto nas escolas participantes.

<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em 12-06-2019

conseguimos integrar a formação do professor com uma preocupação com o profissional que tem realmente uma inserção social definida”.

Portanto, já é reconhecido que as instituições que ofertam os cursos de licenciatura não formam adequadamente o professor, e esse é o palco de discussões por onde perpassam temas como: estágio supervisionado, qualidade na didática docente, e aos currículos das instituições que oferecem os cursos de licenciatura.

Os cursos de Pedagogia são os que formam a maioria dos professores dos anos iniciais, e estes, por sua vez, dedicam poucas horas do currículo para as disciplinas específicas de formação do professor, tais como: alfabetização e metodologias de ensino.

Sabe-se que quem está à frente das séries da disciplina de alfabetização e letramento, área considerada multidisciplinar, são os pedagogos, cujo currículo de formação negligencia os conteúdos da Ciência da Linguagem: a Linguística Cognitiva e a Sociolinguística²⁷. Dessa forma, as práticas alfabetizadoras desses profissionais não contêm conhecimentos básicos sobre Leitura e Escrita.

Assim, a aprendizagem no contexto da alfabetização-letramento é feita com referenciais tradicionais, apoiado em “cartilhas virtuais” ou apostilas que não garantem o domínio daquelas habilidades, pois os alunos avançam sem saber ler e escrever adequadamente, o que impossibilita a construção de outros conhecimentos.

O município em questão não fica atrás no que tange aos índices de aprendizagem demonstrados pelo sistema de avaliação IDEB 2017, que classificou a nota nacional para os anos finais em 4,7. Nessa cidade onde a pesquisa foi realizada, o índice em 2017 foi de 5,1, sendo que a meta prevista para essa localidade era de 5,5 e a média nacional 6.0 ²⁸.

²⁷ A Linguística Moderna no Brasil tomou para si o compromisso de estudar sua língua para além das normativas, usos e contextos. ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. O que é lingüística?. São Paulo: Brasiliense, 2009. <https://www.infoescola.com/portugues/linguistica/>. Acesso em 12-07-2019

²⁸ O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). <https://www.qedu.org.br/cidade/2413-almirante-tamandare/ideb>. Acesso em 12-07-2019.

Apesar disso, é necessário levar em consideração questões, e dificuldades de outra ordem, enfrentadas pelos alunos, como: desigualdade socioeconômica, cultural, raça/cor, gênero e localidades mais carentes.

Além disso, a motivação dos docentes frente aos desafios e exigências da área da educação e os anos trabalhados na docência, que deveriam servir como diferencial na carreira, ao contrário, resultam na falta de formação e estagnação financeira, o que desmotiva o profissional no seu desempenho.

Sobre o ato de regência, discorre Freire (1996) que:

[...] a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como realiza. Sua presença na sala é tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. (p. 61)

O que me causava estranheza era que, os alunos na oralidade, tinham razoável desempenho, no entanto a apropriação da leitura e escrita não se dava da mesma maneira. A percepção era que a mim, e aos meus colegas de profissão faltavam conhecimentos sobre habilidades metalinguísticas, de consciência fonológica, lexical e sintática indispensáveis para ensinar os alunos a desenvolverem a escrita.

Em relação à fala, Kato (1999) justifica que:

[...] a tese de que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente. (p. 11) ²⁹

Muitas turmas foram viciadas a preencher atividades xerocadas, em detrimento de práticas que estimulassem o raciocínio lógico-concreto, além do tempo que se perde sanando conflitos e quaisquer outros assuntos que não são pertinentes à alfabetização.

Foi preciso reciclar-me, e entender a categorização fornecida pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF):

²⁹ KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

O INAF define quatro níveis de alfabetismo em duas categorias. Na de analfabetos funcionais, há os analfabetos — que não conseguem ler palavras e frases, embora uma parcela saiba ler números familiares — e os alfabetizados em nível rudimentar, com pouca desenvoltura. Nos funcionalmente alfabetizados, existem os de nível básico — que lêem e compreendem textos de média extensão, números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade — e os de nível pleno. Esses últimos compreendem e interpretam e analisam textos mais longos. https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2012/09/05/ensino_educacaobasica_interna,320703/problema-comeca-na-falta-de-alfabetizacao.shtml. Acesso em 15-04-2019.

Justamente para tentar sanar a inabilidade frente às turmas de alfabetização, em especial ao 4º ano do Ensino Fundamental I, turma com muita defasagem, evidenciada nessa pesquisa e que precisava se apropriar da leitura e escrita. Sobre essa perspectiva, não se pode deixar de fazer autocrítica e conseqüentemente a Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado, que ainda não criou meios para promover formação continuada centrada na alfabetização, pois entre as muitas temáticas oferecidas aos docentes, a leitura e a escrita sempre aparecem como pano de fundo. É chegada hora de encarmos esse dilema, visto que, a alfabetização tardia é um desserviço.

O docente, ao considerar os temas transversais no seu plano de ensino, como erradicação do trabalho infantil, prevenção de drogas e outros, muitas vezes acaba esquecendo-se de deixar sua prática agradável e proveitosa, desconsiderando que os alunos menores gostam de música, cantigas de roda, jogos, brincadeiras, faz de conta, contos de fadas, por exemplo. Levar em conta esses aspectos próprios da infância pode tornar a alfabetização mais envolvente.

Sobre as falhas nos planos de aula dos docentes, escreve Ferreira (1983),

[...] se quem está agindo não precisa se preocupar em pensar a ação, se reduz bastante a possibilidade de descobrir erros antes que seja tarde demais. E o que é pior, se o planejador se desvincula dos resultados da ação, cai por terra (a afirmação de que) a gente planeja quando quer efetivamente chegar a certos resultados... (p. 18) ³⁰

Contudo o diferencial ainda fica a encargo do professor, e de como ele planeja suas aulas, sendo necessária a intervenção direta sobre os assuntos mais

³⁰ FERREIRA, Francisco. W. **Planejamento Sim e Não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

relevantes designados por ele como os conteúdos, estratégias e recursos didáticos a serem ensinados, e materiais devem ser disponibilizados pela escola alinhando ensino e conteúdo, do contrário, a função pedagógica se torna uma via de mão única, pois de nada adianta, ter o material e não saber orientar, ou querer dar uma boa aula sem ter o material para instruir a aprendizagem.

Sobre como o professor planeja e elabora sua intervenção para sanar as dificuldades dos educandos, Martins (1993) esclarece que:

[...] o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo. Daí a importância de se acompanhar essa ação tendo em vista um objetivo, a fim de alterá-la sempre que se constatar inadequação nas decisões previamente tomadas. Tais inadequações só serão percebidas se os objetivos estiverem sempre presentes para as pessoas envolvidas no processo. (p.87) ³¹

Diante desse relato, é importante sinalizar que ter eficiência sobre a didática não significa conhecer atividades ou materiais, mas sim, saber entender como seus alunos aprendem, e cada indivíduo em sala de aula, aprende em um determinado tempo e de maneira holística, utilizando diversos materiais e variadas abordagens para resolver os problemas na aquisição da alfabetização-letramento.

Com o foco no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, esse estudo buscou respostas nos estudos linguísticos do Prof.º da UFPR Carlos Alberto Faraco, com o texto *Linguagem Escrita e Alfabetização* (2012); nas interpretações de Luís Carlos Cagliari na obra *Alfabetizando sem o bá - bé - bi - bó - bu* (1998) e *Alfabetização e Linguística* (1989); nos escritos de Magda Soares, *Alfabetização e Letramento* (2003), *Linguagem e Escola: uma perspectiva social* (1996) e *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016) e nas pesquisas das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), de Emília Ferreiro, *Reflexões Sobre Alfabetização* (1987) e *Alfabetização em Processo* (2011). Também foram realizados estudos da obra *Escrever na Escola: o real o possível e o necessário* (2002), de Délia Lerner e dos livros *Ortografia: ensinar e aprender* (1996) e *Como eu Ensino: sistema de escrita alfabética* (2012), de Artur Gomes de Moraes. As análises de Paulo Reglus Neves Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2006),

³¹ MARTINS, P. L. O. Didática teórica, didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1993.

Pedagogia do Oprimido (1987) e *A importância do Ato de Ler* (1982), também amparam a fundamentação teórica desta pesquisa.

No âmbito escolar quando a criança se depara com tais “habilidades” entre elas a fala, a escrita e a leitura, isso possibilita à capacidade de melhor compreensão da realidade, que é diferente de entender o valor das letras ou apenas unir sílabas, ficando assim determinado que “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever (...)” “(...) e o segredo da alfabetização é a leitura”. (CAGLIARI, 1998 p.104), e quando o educando torna-se leitor ele consegue meios para produzir textos com significado, configurando que “(...) o produtor de texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos situacionais” (KOCH, 2006, p. 71).

Os fatos vivenciados tornam-se elos das interações sociais, desencadeando novos conhecimentos, fazendo com que a criança instaure múltiplos desdobramentos a partir da estrutura de um pensamento elementar que caminha para o desenvolvimento de funções psicológicas mais aprimoradas³². Deste modo a leitura para a alfabetização “é a extensão da escola na vida das pessoas, é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1992, p. 148)

Ao analisar os textos dos autores aqui elencados, em relação à concretização do desenvolvimento cognitivo, fica evidente a maneira pela qual o professor pode transformar sua prática pedagógica, trabalhando com estratégias construtivistas, como uma forma de assegurar que a alfabetização aconteça de forma significativa para os educando.

Soares (1988) relata a frustração frente ao não domínio de outros conceitos formais:

³² Percepção, memória, linguagem, pensamento abstrato, atenção e imaginação entre outras, sendo estes próprios do ser humano dos quais utilizam instrumentos adquiridos culturalmente, não são os únicos processos mentais, mas os mais significativos, e, por conseguinte, os mais estudados. A ciência costuma denominá-los processos mentais superiores ou, menos comumente, processos cognitivos. <https://www.passeidireto.com/arquivo/49600103/2-processos-mentais-superiores>. Acesso em 12-03-2019.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais e revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento ou uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama ou carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, ou numa bula de remédio [...]. (SOARES, 1988, p. 45 , 46)

Ao falar sobre aprendizagem da leitura e da escrita é necessário discorrer sobre tal processo, ou seja, a prática escolar em conjunto com a construção do conhecimento. O fato é que “se por um lado os problemas da alfabetização estão apoiados na maneira imprópria como a escola trata as questões de fala, escrita e leitura, por outro, tem-se atribuído o fracasso escolar ora ao aluno, visto como um ser incapaz, carente cheio de deficiências, ora ao professor” (CAGLIARI, 1992, p. 09).

Deste modo, é oportuno salientar, que anteriormente à leitura e à escrita o aluno precisa ser estimulado, e a ele oportunizado atividades de experimentação que circundam o seu desenvolvimento, com abordagens vivenciadas nos textos de literatura, no faz de conta, através da própria fala, na interação com os outros e com a leitura de variados gêneros, todos esses fatores consequentemente aprimoram a escrita.

Todas essas práticas em âmbito escolar sejam elas mediadas pelo professor, pelos demais funcionários da escola ou por outros alunos da instituição, corroboram para aprendizagem funcional desses educandos.

Segundo os PCNs

[...] necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem, os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e as restrições ortográficas como a linguagem escrita, os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 68)³³

Entretanto isso não quer dizer que, traçar letras, uni-las, como destaca Vygotsky (1995) seja “compreender a linguagem escrita. Ensinaamos às crianças a

³³ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN de Língua Portuguesa, V. 2, 3. ed. - Brasília: MEC, 1997.

traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1995 p.183).

Na linguagem escrita o aluno está à frente do signo, e do sentido que aquele “objeto” tem na relação com o que ela lê, ouve e escreve. Por isso é preciso compreender o uso racional, funcional e social da escrita,

Segundo Mello (2005),

[...] a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento. (MELLO, 2005, p. 26) ³⁴

O professor Carlos Alberto Faraco, discute em sua obra *Linguagem Escrita e Alfabetização* (2012), por meio de exemplos, propostas pedagógicas e conceitos teóricos que podem auxiliar professores alfabetizadores no ensino da escrita e da ortografia, visto que o autor demonstrar grande preocupação com o sistema gráfico da Língua Portuguesa.

Faraco conviveu com a realidade de professores alfabetizadores que precisavam modificar sua didática, frente à educandos das classes populares que tinham pouco ou nenhum contato com a cultura letrada, ou seja, leitura e interpretação de texto, no ensino básico de Curitiba, no Paraná, dos anos 80 e 90.

Dentre as principais questões, sua obra discorre a respeito dos métodos de alfabetização utilizados no Brasil, sobre o letramento relegado ao segundo plano, sobre a prioridade de letrar as crianças já nos primeiros anos da alfabetização, propiciando o conhecimento do alfabeto e dos mecanismos que a levam a escrita alfabética. Essa obra pode ser considerada um roteiro, onde o autor propõe fundamentos didáticos para os professores.

Essa obra traz também como problemática a dificuldade vivenciada por docentes das séries iniciais em diferenciar expressão oral e escrita no processo de alfabetização. O autor foi criador de manuais didático-pedagógicos, não técnicos, no intuito de ensinar questões pontuais sobre o sistema gráfico da Língua Portuguesa.

³⁴ MELLO, Suely Amaral. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart & MELLO, Suely Amaral (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2005.

Dizer [...] que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim, escrevemos monge com g (e não com j) por ser uma palavra de origem grega; e pajé com j (e não com g) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos homem com h não porque haja uma unidade sonora antes do o em português, mas porque em latim se grafava homo com h (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do o). (FARACO, 1992, p. 9-10)

Com isso, Faraco (1992) postula que o sistema alfabético não possui somente a intenção de unir unidades sonoras (fonemas) às letras (grafemas), explana que a Língua Portuguesa possui transparências e regularidades que devem ser tratadas na escola com a devida importância, assim como as questões ligadas à expressão oral e a escrita, mas também à cultura letrada, ainda que o autor reconheça os contrapontos das variações linguísticas do povo brasileiro ele defende o rigor teórico. Ao observar o texto, fica evidente que ao adentrar a escola o aluno já é consciente sobre o modo como fala e entende a língua por meio do seu contexto social.

Em relação à variação linguística, Faraco (2012) é contundente:

[...] uma língua é sempre uma realidade plural, isto é, uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros às mais diversas atividades humanas. Uma língua é, nesse sentido, muitas línguas. Não há, como alguns acreditam, a língua de um lado e as suas variedades de outro. A língua é a própria soma de todas as variedades que, por razões históricas e socioculturais, são reconhecidas como constitutivas da mesma língua. (FARACO, 2012, p. 44)

Nesse sentido, é oportuno salientar que o município onde se realizou a pesquisa foi fortemente povoado por colonizadores poloneses, estes por sua vez disseminaram sua cultura e tradição no território, que ao longo das gerações foram incorporando o linguajar de migrantes do norte e nordeste do Brasil, e também de muitos caboclos do interior do Paraná.

Os estudos sobre as variações linguísticas deixam claro que os aspectos regionais presentes nesse município são múltiplos, entretanto não cabe ao professor corrigir a fala, pois esta é uma experiência peculiar de cada indivíduo, mas aos docentes cabe levar o aluno a entender que só existe um sistema de escrita, que é aceito para traduzir toda e qualquer forma de variação da língua.

Faraco (2012) descreve sobre os saberes e atribuições dos professores frente à norma culta:

A norma culta não é um objeto abstrato e com vida própria, que deva ser estudada em si. A norma culta precisa ser compreendida, antes de mais nada, no contexto amplo da cultura letrada: ela é constituinte dessa dimensão cultural e nasceu como valor sócio-histórico, de seu desenvolvimento. Em consequência, seu aprendizado é, antes de tudo, um efeito de um convívio amplo com material linguístico em norma culta. Seu estudo mais sistemático tem de ser, nesse sentido, complementar e não visto como um a priori. Além disso, a norma culta precisa ser compreendida não como a única manifestação da língua, mas como uma dentre as suas muitas variedades, tendo funções socioverbais específicas: ela é esperada em situações formais de fala e, principalmente, na maior parte das práticas de escrita. Nesse sentido, ela não pode ser um objetivo escolar isolado de outros. Ela não pode ser estudada em si, mas sempre subordinada ao processo pedagógico geral de amadurecimento do domínio de práticas orais e escritas de que ela é ingrediente. (FARACO, 2012, p. 100)

Entendendo que a norma culta e a linguagem verbal são subsequentes aos preceitos iniciais da linguagem escrita, Faraco (2012) defende que é fundamental que o aluno tenha acesso ao letramento no início de sua alfabetização de modo significativo, ou seja, textos que tenham relação com o modo de ser e viver desses educandos, quanto a isso o autor chama à responsabilidade os professores sobre o ato de ensinar:

[...] nenhuma escola será letradora se seus professores não forem eles bem letrados. Impossível desenvolver nos seus alunos as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia... há um déficit significativo no letramento da população brasileira. Não é de admirar, portanto, que nossa escola tenha se mostrado, até agora, incapaz de letrar efetivamente a maioria de seus alunos, em especial os que vêm de segmentos sociais com pouca experiência letrada e que, estão na escola pública. O grande desafio educacional da sociedade brasileira é quebrar o ciclo desse atraso, investindo no letramento dos professores já em exercício, reestruturando a formação geral dos novos professores e repensando as práticas escolares. (FARACO, 2012, p. 104)

Faraco descreve sobre a grafia das palavras em relação a sua etimologia e exemplifica citando as palavras “monge e pajé”, a primeira de origem grega e a outra de origem tupi. Nesse sentido, ele orienta o leitor sobre a relação grafema/fonema, que nem sempre são regulares, e essa ligação entre as unidades gráfica e sonora, irregulares e arbitrárias precisa ser ensinada aos alunos na escola.

Segundo Faraco (2012)

- a) relações biunívocas:
 - a uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica, e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora .

Exemplo: a unidade sonora / p / é representada sempre pela unidade gráfica (letra) p; e a letra p só representa a unidade sonora / p /.

b) as relações cruzadas:

- uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora / ã / pode ser representada por ã (irmã), por AM (samba), por na (manga);

- uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Exemplo: a letra r pode representar a unidade sonora / R / (erre forte) como em rato; e a unidade sonora / r / (erre fraco) como em aranha.

Destina um capítulo para fazer explicação detalhada sobre as consoantes e outro capítulo para esmiúçar a representação das vogais e ditongos. Deste modo, Faraco (2012), assim como Kato (2005), demonstra preocupação em como os docentes alfabetizam-letrando, esclarecendo que o professor precisa ter o conhecimento da teoria alinhado ao domínio da leitura e escrita.

Kato (2005) descreve, didaticamente, direcionando o docente no processo de alfabetização que:

1 – Ler e escrever são atos de comunicação em que um dos parceiros é apenas imaginado, representado. Como atos de comunicação, estão sujeitos a todos os princípios que regem a comunidade verbal oral. 2 – A meta principal e inconsciente do leitor e do redator é conseguir que o texto faça sentido. 3 – A leitura é bem sucedida se o que o leitor compreende é aquilo que o redator pretendeu comunicar; a escritura é bem sucedida se o redator consegue traduzir suas intenções de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade. 4 – O que ocorre na leitura e na escritura pode ser, em grande parte, explicado pelas restrições impostas pelas condições externas da tarefa e pelas limitações da memória do leitor/escritor. 5 – Para ambos o uso da memória deve ser constrangido para ativar apenas os esquemas relevantes ao tópico do texto em construção ou reconstrução. 6 – Além da informação que vem da memória do usuário, o texto, como entidade autônoma, é também gerador de significados. 7 – Tanto a leitura como a escritura podem ser analisadas em seus componentes e subcomponentes, cada um dos quais é regido por planos e metas específicas. 8 – Tanto a leitura como a escritura do leitor maduro têm componentes metacognitivos que controlam os processos e as ações durante essas atividades. (KATO, 2005, p. 97) ³⁵

Assim como o Carlos Alberto Faraco, Luiz Carlos Cagliari em sua obra *Alfabetização e Linguística* (1992) questiona sobre o conceito de língua, linguagem e o ensino de metalinguagem que é ofertado por parte dos professores alfabetizadores. Explica sobre as deficiências linguísticas no ensino da Língua Portuguesa, explica que se deve entender a linguagem por meio da Fonética (estuda os sons da fala), Morfologia, Fonologia, Pragmática, Análise do discurso, Semântica, Sintaxe, Sociolinguística e Psicolinguística.

³⁵ KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Além da linguística e do ensino da língua Portuguesa, Cagliari divide seu livro em tópicos explicativos sobre a fala, a leitura e a escrita:

Muitos professores atribuíram os fracassos da escola mais recentes à intromissão da Lingüística nas salas de aula. A Lingüística tem por objetivo o estudo da linguagem e por conseguinte não é por si só um método de ensino. Por exemplo, a teoria chomskiana representa, sem dúvida, um enorme avanço nos estudos da linguagem, mas não foi feita para ensinar português nas escolas, assim como a Informática é uma teoria a respeito da função comunicativa da linguagem e também não é um método de ensino do português. O conhecimento dessas teorias deve fazer parte indispensável da bagagem intelectual de um professor competente, conhecedor profundo do trabalho que realiza, mas não é uma metodologia de ensino. (CAGLIARI, 1997, p.41)

Compreendido também como agente, o educando apropria-se da aprendizagem, atribuição primordial aplicada no projeto “Alfaletrar”, defendido por Magda Soares (2004). Quando questionada sobre a relação entre letramento e escolarização, a pesquisadora faz as seguintes considerações:

Assim, embora os dados permitam concluir que a escolarização cumpre um papel fundamental na promoção de habilidades associadas ao letramento, indicam também que, em um número não desprezível de casos, é negada a relação entre escolarização e tais habilidades. Para explicar essa discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, a atitude mais frequente é a de responsabilizar a escola, explicação que deve ser posta sob suspeita [...] (SOARES, 2004, p. 99)

Magda Soares (1998) relata que “alfaletrar” “(...) é um processo complexo no qual se confrontam a vivência e as relações dos sujeitos envolvidos na assimilação dessa aprendizagem” (SOARES, 1998, p. 47).

Analisando a obra disposta e como a autora relata as carências de estrutura escolar e formação docente, insuflaram as razões que reforçam a preocupação com esses estudantes do Ensino Fundamental I, que muitas vezes vêm na escola a única instituição provedora de lazer, esporte, cultura, saúde e segurança.

Mas em que condições a escola enquanto instituição científica consegue operar em regiões de periferia? Esse é um fator a ser apresentado na coleta de dados, demonstrando a forma como é financiada a educação nessa localidade, pois conforme destaca Soares (2016), é necessário se ter um conjunto de procedimentos pensados para a alfabetização.

Em sua obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, Soares (2016) escreve que não é pertinente aos educadores ter “uma crença” quanto a um determinado

método de alfabetização. A autora afirma que alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que se representa por grafemas “(A, B, C...)” os fonemas da fala ³⁶.

Diante do que é pleiteado recentemente quanto à aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, nota-se que a evolução da sociedade, visando o mercado de trabalho reivindicou desdobramentos. A história da alfabetização no Brasil ressalta que ao sujeito alfabetizado nos anos de 1960, 1970 bastava saber escrever seu nome, entretanto com o decorrer do tempo, pesquisas constataram que o indivíduo para ser considerado alfabetizado, nos dias atuais, deve saber ler, compreender e produzir pequenos textos.

Em seu último livro, Soares (2016) indaga sobre o que seria afinal de contas “um método de alfabetização”. E sobre alfabetização a escritora discorre explicando que:

[...] o conjunto de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que na prática pedagógica possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram nas aprendizagens dos alfabetizandos (SOARES, 2016, p. 53)

A autora explica que o “método” é um sistema de ensino fechado que parte de uma concepção filosófica, psicológica, ele está fundamentado em alguma teoria. Porém, vale ressaltar que alguns pressupostos não são exclusivos de um determinado método, e é isso que causa confusão nos docentes, a exemplo se pode citar a consciência fonológica³⁷, que não é exclusividade do método fônico.

Diante disso, em sala de aula os educadores se questionam, que métodos usar para alcançar o êxito educacional? Soares (2016) relata que método é o caminho usado para se chegar a um determinado fim, que consiste na alfabetização

³⁶ **O que é Grafema:** Termo geral que designa as letras, os sinais de pontuação (diacríticos) e demais símbolos de um sistema de escrita. **O que é Fonema:** Em linguística, um **fonema** é a menor unidade sonora de uma língua que estabelece contraste de significado para diferenciar palavras. <https://pt.slideshare.net/odairmachado796/o-que-fonema-e-grafema>. Acesso em 29-06-2019.

³⁷ Consciência fonológica é a habilidade que nós temos em manipular os sons de nossa língua. É a capacidade de percebermos que uma palavra pode começar ou terminar com o mesmo som. <https://neurosaber.com.br/consciencia-fonologica-por-que-ela-e-essencial-para-a-alfabetizacao/>. Acesso em 19-07-2019.

de “todos os alunos”, indiferente do método que se acredita ser o mais adequado para aquela concretização, portanto para esse “fim” o mais correto é:

[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que, progressivamente, a conduza a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2016, p. 331)

Nesse momento, em seu livro, Magda Soares (2016) denuncia sua insatisfação com práticas de alfabetização superficiais que não conduzem os educandos a uma aprendizagem significativa. Segue elucidando que é indiferente se a perspectiva para a aprendizagem sobre alfabetização e letramento é de viés psicológico, linguístico, ou sobre o polêmico método fônico³⁸. Sua preocupação é dirigida aos educadores com a intenção de qualificar não um único método, mas de sanar o fracasso escolar que assola o Brasil através da formação do professor.

Desta forma Soares (1995) possui forma peculiar de descrever de duas formas a alfabetização enquanto processo político social que acompanha todas as esferas da educação não só os conceitos, mas também os métodos e os conteúdos.

A primeira define a alfabetização como um processo mecânico: a codificação da linguagem oral na linguagem escrita e a decodificação da linguagem escrita em linguagem oral (leitura). Uma segunda visão do processo de alfabetização o entende como apreensão e compreensão do mundo. (SOARES, 1985, p. 53)

A autora avalia que os professores precisam de diretrizes precisas, afirmando que muitas escolas não colocam em prática ou ao menos retomam as discussões com vistas a promover ativamente o cumprimento do seu PPP (Projeto Político Pedagógico), promovendo debates onde o educando apareça de fato como preocupação central.

Soares (2016) discorre dizendo que o professor não sabe o quanto deve ensinar, pois a diretriz curricular é debilitada e essa falta de noção é o que determina qual quantidade de saber é substancial para a série em que o aluno está

³⁸ “pensar que se resolve a alfabetização com o método fônico é uma ignorância” “a professora emérita da UFMG, Magda Soares, rebate as críticas feitas pelo secretário de alfabetização, Carlos Nadalim” <http://acaoeducativa.org.br/blog/2019/04/18/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/>. Acesso em 19-07-2019.

matriculado, também é um dos fatores que ao longo dos anos reforçaram a crise na educação do Brasil.

Para contemplar a aplicabilidade das facetas que foram eleitas como objeto de aprendizagem e que podem diminuir as divergências entre os métodos de alfabetização estão: a linguística, enquanto ciência da Linguagem a concepção interativa e a concepção sociocultural. “(...) o que se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 25). A autora escreve confirmando que cada método elege interesses variados quanto aos objetos de aprendizagem, descuidando dos verdadeiros conhecimentos que se relacionam diretamente com o processo da alfabetização, sendo assim, Soares não dissocia alfabetização de letramento, embora deixe bem claro que cada conceito possui sua particularidade:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (Soares, 2004, p. 12)

Entendendo que a forma de levar as crianças a uma melhor compreensão sobre a aquisição da leitura e da escrita é partindo dos textos, como apontam Emília Ferreiro e Teberosky na obra de (1986) diante da importância dada à construção das ideias que partem de situações reais observada em seus relatos e na aplicação prática que as pesquisadoras propõem sobre a alfabetização.

As autoras refutam a utilidade de concepções mecanicistas, no que se refere ao processo de alfabetização. Isso é analisado no decorrer do trabalho experimental de metodologia clínica baseada nos preceitos de Jean Piaget (2007), e em pesquisas que ocorreram num período de dois anos, quando elas uniram esforços, para categorizar processos psicogenéticos que denominam “hipóteses” elaboradas pelo aprendiz no processo de compreensão do sistema da escrita alfabética. Esse processo se inicia pelo Nível 1 com a hipótese pré-silábica, no nível 2 com a hipótese silábica, no nível 3 com a hipótese silábica - alfabética e no nível 4 com a hipótese alfabética. Entretanto é oportuno ressaltar que estar no nível alfabético não significa estar alfabetizado, mas ter adquirido a compreensão de que a nossa escrita é um sistema alfabético.

Ferreiro e Teberosky (1986) entendiam o educando como um agente e não como um indivíduo passivo, absorvendo o que lhe era ensinado. Desta forma, houve profunda reflexão sobre o “status quo” no qual já não era pertinente pensar em “como se ensina”, mas averiguar “como o educando aprende”.

O questionamento se dava sobre qual era a melhor forma de fazer o educando evoluir no processo de aprendizagem da língua, isto é, partindo da interação com os objetos e da sua utilização social, até se concretizar como texto escrito.

No caminho desse processo, o “erro” passou a ser considerado como uma hipótese possível, as omissões de letras e sílabas possibilitavam verificar o avanço do conhecimento da escrita pela criança e assim designar os principais ajustes para o desenvolvimento da alfabetização-letramento.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11)

De acordo com Ferreiro (1996, p. 24), “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” O que significa dizer que a alfabetização é uma construção que parte da vivência e do conhecimento dos educandos.

Dessa forma, as autoras se opõem aos conceitos de alfabetização em duas etapas sendo elas a codificação e a decodificação, onde o professor é quem determina os meios e procedimentos de informação. Ferreiro (1999, p.47) destaca que “(...) a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária.” A obtenção da escrita alfabética não garante ao educando a produção e interpretação de textos, por isso a necessidade de intervenção pedagógica.

As autoras enfatizam que a escrita não é um código, mas sim um sistema notacional que representa algo, sobre isso Artur Gomes de Moraes (2007) escreve que “(...) o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”. (SOARES, 2016, p. 47)

Emília Ferreiro não tinha intenção de propor um método para ensinar a escrever, seu interesse era saber como a criança compreendia a leitura e a escrita indiferente da metodologia aplicada. Suas pesquisas deram origem a uma nova teoria nomeada como *Psicogênese da Língua Escrita*. Por meio dessa teoria a autora descreve como as crianças tornam-se leitoras antes mesmo de ser.

Muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens, cartazes de rua) títulos, histórias em quadrinhos, etc. (FERREIRO, 2004, p.65)

A autora recomenda que os professores valorizem o conhecimento que os alunos demonstram ter ao iniciarem sua trajetória escolar, visto o grande esforço por parte do educando na construção da escrita e leitura no início da aprendizagem. “Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzirmo-la a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons”. (FERREIRO, 1999. p. 23)

Sobre a atividade docente, Délia Lerner (2002), em sua obra, faz observações sobre o trabalho oferecido pela escola, precisamente sobre as propostas envolvendo leitura e escrita. Ambas as autoras reforçam em suas considerações que os educandos devem constituir em seu cotidiano escolar, práticas rotineiras quanto à “cultura da leitura e da escrita”, como diz Lerner.

A autora demonstra preocupação com os processos de alfabetização, sobre isso aponta que crianças de famílias que não têm acesso ao mundo das letras, terão a aprendizagem mais dificultada. Sendo assim, é necessário deixar à disposição do educando todo o material disponível que a escola possui para que ele possa utilizar, mas, ao adentrarmos no campo das inteligências múltiplas, veremos que não basta

ofertar materiais físicos, é necessário possibilitar múltiplas linguagens para que o aluno se aproprie e entenda a necessidade de ler e escrever ³⁹.

Para Délia Lerner,

[...] práticas sociais que historicamente foram e, de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos, mais que de outros. Tentar que práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar e encontrar caminhos para resolver a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida. (LERNER, 2002, p. 19)

Sobre como o educando torna-se qualificado e profícuo, articulando conexões de ideias na concretização de produções textuais, Délia Lerner (2002) é muito mais contundente em relação ao uso da função social. Chegando a questionar que sem democratizar a leitura e a escrita não há função social real, e a falta de boas práticas para que isso ocorra em âmbito escolar, acaba por emperrar a aprendizagem significativa. Destaca que é preciso incorporar todos os alunos no mundo do escrito, essa inclusão se caracteriza com a formação de uma “comunidade leitora e escritora”.

A autora em (2002) aponta como sendo um dos principais problemas da alfabetização-letramento, querer ensinar a ler e escrever sem apresentar a sua real “função social”. Isso significa que o ensino deve abordar as práticas sociais, ou seja, aquilo que é ensinado deve fazer sentido, através de “uma proposta realista” “viva e vital”. Para tal o professor deve se planejar para elaborar atividades que realmente farão conexão com a realidade e o cotidiano.

Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita. Não corramos o risco de substituí-los de novo por outros conteúdos: pouco se terá ganho quanto à formação de leitores e escritores, se o tempo que antes se dedicava a trabalhar

³⁹ No início dos anos oitenta, na Universidade de Harvard, Estados Unidos, o psicólogo Howard Gardner concluiu através de suas pesquisas que a inteligência humana é como um quebra-cabeça composto por nove peças, todas de mesmo valor e importância. Segundo Gardner, são características que classificam que tipo de inteligência cada pessoa possui, bem como quais as facilidades que essas trazem para nossa vida. A palavra inteligência tem sua origem na junção de duas outras palavras latinas, a palavra inter (entre) e a palavra legere (eleger ou escolher), ou seja, é a capacidade de fazer a escolha melhor entre duas ou mais situações. <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/inteligencias-multiplasnovo-conceito-educacao.htm>. Acesso em 29-06-2019.

gramática oracional se consagra à verbalização das características dos diferentes formatos textuais (LERNER, 2002, p. 57).

Lerner (2002) destaca que um dos maiores obstáculos é fazer com que a escola funcione como uma “microsociedade” de leitores e escritores, e isso está diretamente relacionado com o saber didático dos professores, sendo oportuno que o docente seja reflexivo, construa um parâmetro analítico com intervenções para o avanço e à promoção da aprendizagem.

Em relação à conectividade dos docentes, frente às questões de aprendizagem, Artur Gomes de Moraes (1996) defende no ensino e aprendizagem da escrita alfabética a necessidade de haver um consenso sobre a viabilidade de se alfabetizar letrando, ou seja, inserir as crianças desde a sua entrada na educação infantil, introduzindo-as no universo da linguagem da escrita, no mundo dos variados gêneros textuais. O que causa espanto ao autor, é que as instituições de ensino ainda discutem se é oportuno ensinar sistematicamente a escrita alfabética.

Moraes (2003) é muito contundente ao afirmar que sim, que é fundamental tratar a escrita alfabética como um objeto de conhecimento, e para que isso ocorra há que se ter a presença do professor auxiliando esse aluno, favorecendo o conhecimento e o reconhecimento nessa instrução e apropriação.

Para Moraes

[...] se um carioca e um pernambucano pronunciam de modo diferente a palavra “tio” – o primeiro poderia dizer algo como “tchiô” e o segundo falaria “tiu” –, na hora de escrever, se não houvesse uma ortografia, cada um registraria o seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo que “decifrar” a intenção dos dois autores. (MORAES, 2003, p. 19)⁴⁰

Muitos professores alfabetizadores passaram por um tempo nebuloso onde não se podia falar em ortografia, o fato é que se faz sim necessário trabalhar sim a ortografia com alunos do ensino fundamental, mas de forma a construir aos poucos o conhecimento, evitando desestimular o educando na formulação de hipóteses.

Ao enfatizar que os educadores devem valorizar o conhecimento que o aluno possui ao adentrar a escola, é pertinente elencar Moraes (1996), mas também o que postula Paulo Freire (1983) e como ele considera a docência, afirmando que

⁴⁰ MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

“a educação se consuma na relação entre professor e aluno”. E isso fica caracterizado quando se une teoria e prática.

De modo que, ao estudar a carreira e as obras do autor, é possível verificar que muitas teorias, as quais ele pesquisou profundamente, foram colocadas em prática, principalmente por considerar que o professor e o aluno são sujeitos ativos dentro do processo de aprendizagem. “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983a, p. 79).

Sabendo que ler significa entender aquilo que nos circunda, Freire (1983) defende que, “O ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita, ou seja, da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1986, p. 11)

A partir do que o autor escreve, fica compreendido que “ensinar não é meramente transmitir conceitos”. Além de relatar os conflitos que os docentes possuem na transmissão de conhecimentos, o educador Paulo Freire também descreve sobre o sentimento de estranheza, do temor e da crise na carreira e na profissão docente.

O autor também discorre indicando as exigências apontadas sobre a profissão docente, dentre elas está a “criticidade”, ao qual se deve verificar ativa no perfil do professor, da mesma forma quanto aquela a ser gerada no aluno. Pois a crítica para o autor possui significado de curiosidade epistemológica, sem isso não é possível alcançar o conhecimento do objeto⁴¹.

O fato se relaciona com os fundamentos científicos que amparam o ensino e a aprendizagem, que nesta pesquisa nortearam a função social da leitura e da escrita. Freire (1982) chama atenção sobre a importância e a necessidade daquilo que se “faz”, no sentido e na maneira que se ensina e como se aprende,

[...] mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a

⁴¹ Epistemologia significa ciência, conhecimento, é o estudo científico que trata dos problemas relacionados com a crença e o conhecimento, sua natureza e limitações. <https://www.significados.com.br/epistemologia/>. Acesso em 29-06-2019.

educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1982, p. 97)

A escrita do autor está apossada de amorosidade e saber, o que se dá pelo mérito de quem escreveu atuando como professor, vivenciando o momento histórico pelo qual passava a docência no Brasil, entendendo que poderia deixar uma herança pedagógica para as futuras gerações de formadores, carentes de ter nas mãos mensagens de acessível leitura, que acabaram ultrapassando as barreiras da apropriação do conhecimento, enfatizando que, quem ousa ensinar deve reavaliar sua prática.

Freire (1986) salienta que o professor deve ter fidelidade aos princípios de ensino, a exemplo ele cita a “pesquisa”, com intuito de unir teoria e prática para melhor orientar, através de estímulos e desafios, visando à aprendizagem dos alunos. Isso não significa não levar em consideração as experiências que os educandos vivenciaram anteriormente como defende Ferreiro e Teberosky (1986).

Diante disso, Arroyo (2001) relata sobre a educação freireana:

[...] educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001a, p. 47)

Uma das questões mais pontuadas pelo autor diz respeito ao “diálogo” ao considerar a aprendizagem na atividade docente, é preciso entender como se aprende, para aprender como se ensina, e isto é marcado pela diversidade e caracterizado pela dinâmica da aprendizagem, que pode ser “significativa ou mecânica”. Quanto a isso seria impossível antecipar a experiência pedagógica aos futuros professores nos cursos de licenciatura, é preciso vivenciá-la, adaptar-se, ter maleabilidade e fazer da teoria um auxílio para a prática. “Os alunos não podem apresentar bons resultados se os professores apresentam tantas carências na formação inicial”. (BRANCO, 2009, p. 110).

Freire culmina a importância da liberdade progressista e com a justiça social em suas reflexões, tendo como motivação a humanização dos sujeitos que percorrem os espaços da educação. Salientando que, o papel do professor contemporâneo é enfrentar a educação a partir de duas situações: sobre a dimensão

pedagógica que é o instruir, o ensinar, e, a dimensão educacional que é um projeto de formação humana ⁴². “Não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia” (FREIRE, 1994, p. 163).

Uma das questões mais importantes abordadas por Paulo Freire (1982) diz respeito à consciência da realidade, e isso implica fazer observações sobre o campo da “discriminação”, tão presente nos relatos feitos por educandos que vivenciaram a reprovação ou estão em situação de evasão escolar em instituições de periferia. Ele orienta os docentes quanto a essa “série de fatos” que exigem olhar, reflexão e compreensão para transformação. Pois como diz o autor: “Esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1983a, p. 17).

Segundo Freire (1987)

[...] enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. [...] Podemos lutar para ser livres, precisamente porque, sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação (FREIRE, 1987, p.25).

Nessa obra, Paulo Freire trabalhou com a intenção de introduzir e possibilitar a atuação da educação como prática da liberdade ⁴³. Seus discursos tinham como ponto central libertar os homens da realidade opressiva e da injustiça, incorporando o indivíduo a sua história real. Então esse sujeito para o autor, num universo de representação é um indivíduo que mantém relações que perpassam várias culturas e ele precisa estar consciente que a educação é acima de tudo um ato político, e por isso pode ter constatada sua emancipação ⁴⁴.

⁴² Formação humana é um conceito abordado por Paulo Freire nas obras Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Indignação que visam à participação livre e crítica do educandos. <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/pedagogia-do-oprimido-resenha-critica/>. Acesso em 29-06-2019.

⁴³ Freire (2011a) concebe a liberdade na história das pessoas, a partir de suas vidas, associada à tomada de consciência da situação em que se encontram. A busca pela liberdade pressupõe a consciência da opressão. <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais/artigo/perspectivas%20filosoficas/como%20principio%20a%20liberdade%20apontamentos%20e%20controversias.pdf>. Acesso em 14-03-2019.

⁴⁴ Emancipação para Paulo Freire não deixa de ser ação política, que luta contra a opressão, a dominação e o sistema neoliberal. <https://www.pucsp.br/paulofreire/relatoporto>. Acesso em 14-03-2019.

Para Freire (2006),

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 2006, p.70).

O autor afirmava que educadores e educadoras deveriam possuir alguns atributos que vão desde ter rejeição a qualquer tipo de discriminação, saber dialogar e escutar, ter liberdade e autoridade, refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, ser curioso e ter consciência sobre “o novo”, ser esperançoso e ter alegria. Esses são alguns entre tantos outros fatores que Freire (1987) elenca sobre a carreira docente e as propostas de escolarização.

Sendo assim, para produzir seus textos o aluno precisa conectar função social com a vivência daquilo que ele reconhece, das coisas e objetos que o cercam, quanto a isso os estudos de Sergei Soares e Natália Sátyro (2008) também destacam sobre como a infraestrutura da escola contribui para o desenvolvimento dos educandos, pois trazem reflexos sobre o aumento da distorção série/idade nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental I, no período de 1998-2005, esse trabalho é um resumo explícito do “porque” os alunos não veem na escola atributos e expectativas para continuar seus estudos.

Outra obra que amparou este estudo, por possuir esclarecimentos diante da realidade vivida por alunos que diante de inúmeras reprovações e do “porquê” não “apreendiam” o conteúdo ofertado, foi a pesquisa de Enílvia Rocha Morato Soares (2015) que aborda as interfaces da distorção série/idade/conteúdo e avaliação. Essa pesquisa foi publicada na 37ª reunião da ANPED Nacional ⁴⁵.

2.2. REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA

Para subsidiar e apoiar esta investigação, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, que orientou qual seria o melhor caminho a trilhar, elucidando como desenvolver essa pesquisa. Para isso foram realizadas

⁴⁵ Análise do programa Correção Idade-Série desenvolvido na rede pública do DF, indicam que a formação de turmas específicas de estudantes que precisam avançar mais rapidamente não tem logrado êxito. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3571.PDF>. Acesso em 14-03-2019.

buscas no Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para a organização da busca o termo descrito foi: “Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I” obtendo 584 resultados. Dentre estas, 92 não se enquadravam diretamente ao contexto desta pesquisa, porque não abordavam o desenvolvimento das duas habilidades conjuntamente. Outras 178 pesquisas abrangiam leitura e escritas em turmas de 1º, 2º e 3º anos. Das restantes, 53 focavam na leitura e escrita do Ensino Fundamental II e 04 pesquisas atribuídas ao Ensino Médio. Outras 27 abordavam o ensino das habilidades de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos.

Foram encontrados temas relativos ao desenvolvimento da leitura e escrita em outras modalidades de ensino, sendo 12 pesquisas relacionadas à Educação Infantil e à Educação à Distância. Em outras áreas do conhecimento também se registraram pesquisas tangenciando a leitura e a escrita, sendo: 19 pesquisas sobre Literatura, 32 em Linguística, 38 no Letramento Literário, 07 sobre Gêneros Discursivos, 14 em Produção da Escrita, 29 em Sequência Didática, 94 sobre Ensino e a Aprendizagem no Ensino Fundamental I, abordando técnicas e atividades para o desenvolvimento de uma só das habilidades.

Foram encontradas pesquisas abordando a leitura e escrita em outras disciplinas como: 43 em Ciências Biológicas, Exatas e Humanas. E ainda outras áreas que se relacionam com a Educação, como as 21 pesquisas em Psicopedagogia, Neurociência, Fonoaudiologia e Psicologia.

Outra busca realizada com os descritores “Alfabetização no Ensino Fundamental I” revelou 465 teses e dissertações, das quais já constavam nos descritores anteriores “Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I”, sendo que somente três delas para esta pesquisa foram aproveitadas.

Foi feita busca com um novo descritor “Letramento no Ensino Fundamental I”, este obteve 412 pesquisas, sendo que muitas eram repetidas e somente 1 atendia aos critérios estabelecidos para esta análise.

Das pesquisas elencadas para nortear este estudo, foram escolhidas 16 teses e dissertações, que possuíam maior aderência à temática e objeto desta pesquisa: leitura e escrita, alfabetização e letramento, pesquisa intervenção, múltiplas linguagens e estratégias de aprendizagem para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I com distorção série/idade.

1) *Investigando a Capacidade Leitora de Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental: foco no uso de estratégias*. Maria Ligia Sachs Zulmires de Campos (2018). Na obra a autora fez investigação por meio dos avaliadores nacionais Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Prova Brasil, onde descreve a situação da leitura nos alunos do 4º ano no Ensino Fundamental I, aponta estratégias para ampliação da leitura e da escrita, assim como também faz crítica a gêneros textuais como o poema, que necessitam de maior auxílio docente para o domínio e a interpretação dos mesmos.

2) *Tecendo a Alfabetização no Chão da Escola Seriada e Ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Magda do Carmo Silva Cruz (2012) traça um paralelo em duas escolas, modelo seriado e modelo por ciclo. Sua análise se dá no campo qualitativo - quantitativo, conseguindo comprovar o prejuízo que crianças retidas e/ou reprovadas nas escolas seriadas sofrem. Constata o baixo nível de aprendizagem comparando o perfil dos sujeitos pesquisados onde alude que o nível de conhecimento de um aluno do 3º ano da escola por ciclo se iguala a um aluno do 2º ano da escola seriada. Para tal propõe em seu estudo a sistematização, ou seja, frequência da leitura e da escrita.

3) *Construção de Práticas de Ensino de Leitura: com a palavra o professor*. Sione Pires de Moraes Guimarães (2013) propôs investigação sobre a abordagem sócio-histórica com alunos nos últimos anos do Ensino Fundamental I. A pesquisa revelou o distanciamento que se dá entre prática e o que prega em algumas das “Leis” atribuídas à educação. Entre suas críticas para classificar o fracasso na leitura e escrita estão a péssima qualidade dos materiais ofertados aos alunos e a horatividade dos professores que insistem em elaborar planejamentos ineficazes para a ampliação da alfabetização e do letramento.

4) *A Cultura Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*. Andreia Maria Cavaminami Lugle (2015) relaciona a cultura escrita com a linguagem escrita no Ensino Fundamental I. Como um dos objetivos expõe a intenção de compreender como a teoria histórico-cultural e bakhtiniana se apropria da linguagem escrita. Descreve criticamente o uso dos

livros didáticos e as atividades expositivas dos professores para aquisição da leitura e da escrita, o que limita o entendimento dos alunos, tendo em vista a falta ou o uso inadequado da função social.

6) *Diálogos Sobre a Alfabetização, a Leitura e a Escrita no Programa Provinha Brasil*. Ana Paula Rocha Endlich (2014), através de pesquisa documental articulada ao referencial bakhtiniano, analisa as concepções de leitura, escrita e alfabetização, relacionadas à “Prova Brasil” no período de (2008 - 2013). A pesquisa também analisa a diferença teórica entre alfabetização e letramento, visto que a alfabetização é entendida como sistema de escrita onde seu estudo se dá através de unidades menores da língua, exemplos: letras, sílabas e fonemas. E o letramento está ligado às habilidades de leitura.

7) *Como e por que Revisar Textos no Ensino Fundamental I? Ou: ensinando a ler criticamente, ensina a tomar as rédeas da escrita*. Daise Nancy Urias de Moraes (2016) descreve a escrita como meio de ação e interação entre sujeitos sociais, defende o sociointeracionismo onde o referencial é Mikail Mikhailovich Bakhtin. O tipo de pesquisa escolhida foi à pesquisa-ação entre professores do Ensino Fundamental I com a intenção de aprimorar leitura e produção textual dos alunos.

8) *A Trajetória Escolar no Processo de Aquisição da Escrita e da Leitura*. Regina Aparecida Loureiro Caroni (2015) analisa a tríade aluno-professor-contexto, com vistas ao aprimoramento da leitura e escrita de estudantes no final do Ciclo I do Ensino Fundamental. Baseia-se nos pressupostos de Edgar Morin, que confronta a concepção construtivista e empirista abordadas erroneamente nas práticas dos docentes, o que acaba influenciando no baixo rendimento relacionado à alfabetização e ao letramento dos educandos.

9) *Memória de Trabalho, Referenciação e Aprendizado Ulterior em Leitura e Escrita*. Janaina Silva Oliveira (2017) toma como base referencial Magda Soares (2004) e analisa o subteste “Dígitos e Cubos de Corsi”, o subteste “Teste de Desempenho Escolar” (TDE) e o subteste “Prova de Avaliação dos Processos de Leitura” (Prolec). Defende que para ampliação da leitura e escrita os educando devem se apropriar de atividades que favoreçam o desenvolvimento da memória de trabalho e que privilegiem a consciência fonológica nos processos de referenciação.

10) *Distorção Idade-Ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Roberto dos Santos Vieira*. Jeane Barbosa Damasceno (2016) relata o panorama educacional em relação à distorção idade/ ano especificamente sobre a defasagem dos alunos do Ensino Fundamental I séries finais. Ela se apropria da pesquisa-intervenção e de teóricos como Ana Cristina Prado (2012) e Maria Alice Setúbal (2013) que possuem obras sobre estratégias de Gestão Educacional.

11) *As Ações Contribuindo para o Sucesso e Fracasso nas Aulas de Reforço para Alunos da 4ª Série que não Sabem Ler*. Elizabeth Dantas Dias (2008) relata que através de reforço escolar, organizou atividades de leitura para alunos, do 4º ano do Ensino Fundamental I, que não sabiam ler. Realizou o estudo com o foco em dois conceitos: reconhecer e compreender, com intenção de, a partir da leitura proporcionar a escrita, também aplicou o teste “ABC de Lourenço Filho”. Ao final da pesquisa constatou que os alunos que não sabiam ler decodificavam letras e palavras, mas não dominavam a leitura com apropriação.

12) *Programação e Avaliação do Ensino de Leitura e Escrita por Meio de Jogos Educativos para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. Jacqueline Pimentel Tenório (2013) desenvolveu por meio de atividades lúdicas a avaliação da eficiência para promoção da leitura e escrita. Entre os procedimentos estavam jogos de tabuleiros que envolviam palavras ditadas, nomeação das figuras, palavras impressas, modelo da figura, construção da palavra e leitura. Essas práticas serviram para contribuir com o aprimoramento da alfabetização e letramento dos alunos no Ensino Fundamental I, crianças com idade entre nove e dez anos.

13) *Estratégias de Leitura e o Ensino do Ato de Ler*. Silvana Paulina de Souza (2014), por meio de ações metacognitivas, provocou reflexões nos educandos EM relação ao da compreensão “o que lê, como e para quem lêem”. Participaram dessa investigação estudantes de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I na qual foi observada a aprendizagem e as estratégias no ato de ler e escrever. Esse estudo teve como base a Teoria Histórico-Cultural.

14) *Autoria Escolar: leitura e escrita como possibilidades de constituição do sujeito na linguagem*. Paulo Chagas Dalcheco (2016) que trata da alfabetização e do ensino da língua materna, onde defende que leitura e escrita exercem a mesma função dentro da linguagem. A autora faz sua análise por meio de testes de leitura e textos de autoria escolar, ou seja, foca no que o aluno do Ensino Fundamental I consegue produzir, levando em consideração suas emoções e explicações.

15) *Net Leitura e Net Escrita na Prática do Professor das Séries Iniciais: uma pesquisa-ação na escola pública paulista* (2008-2009). Daiane Mota Mello Freire (2010) elabora sua pesquisa de forma crítica sobre o ingresso dos alunos no mundo letrado com ênfase na alfabetização, letramento e tecnologia. Através de pesquisa-ação propôs o curso titulado “Net escrita e Net leitura” para alunos nas séries finais do Ensino Fundamental I.

16) *Insucesso dos Alunos em Leitura/Escrita: as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?* Joana Ferreira Bassi de Moura (2009) toma como base o desempenho de alunos do Ensino Fundamental I na “Prova Brasil”, questionando o insucesso na leitura e escrita sobre a proposta construtivista e os preceitos de Emília Ferreiro. Conclui ao final da pesquisa que os professores possuem concepção não construtivista e que em suas práticas em sala de aula optam pela aprendizagem-transmissão, não sendo possível atribuir o insucesso às pesquisas de Ferreiro.

Nos textos de Campos (2018), Endlich (2014) e Moura (2016) a investigação pauta-se sobre os avaliadores nacionais, entre eles a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil (PB). Ambos os autores questionam o processo subjetivo presente na aquisição da aprendizagem relacionada à alfabetização e ao letramento que é assimilado pelos alunos e como isso é “cobrado” nas avaliações.

Já nas teses de Lugle (2015), Endlich (2014) e Moraes (2016) se constata a escolha pela teoria interacionista, baseada nos conceitos bakhtiniano, onde problematizam os fundamentos teóricos em detrimento das práticas docentes aplicadas em atividades que privilegiam a linguagem para ampliação da leitura e escrita, para tal adotaram estratégias ligadas à função social da escrita.

Sobre o escopo da teoria histórico-cultural há outras seis teses e dissertações pesquisadas, estas produções abordam as ideias de Vygotsky e

Ferreiro, dentre estas há destaque para as obras de Guimarães (2013) e Souza (2014). Elas relatam que para inserir a criança na cultura letrada é necessário que o educando compreenda como as imagens e a grafia das letras se articulam para facilitar a escrita e a interpretação dos textos.

As teses e dissertações designadas aqui contribuem de modo significativo para esta pesquisa, visto que a grande maioria está fundamentada na teoria construtivista com foco na alfabetização presente nas obras de Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (2003) e Lerner (2002) e por proporcionarem estudos que elucidaram os conceitos, ou seja, aplicação teórica e prática da alfabetização e letramento. Também foram empregadas as concepções de Freire (2006) por entender que o autor faz correlação entre a importância da alfabetização para a não reprodução de desigualdades sociais.

Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomarem a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (FREIRE, 1984, p.16).

Sobre linguagem, as teses e dissertações utilizaram as obra de *Vygotsky* (2010) onde o autor destaca as experiências sociais e culturais que as crianças devem vivenciar, isto é, a aprendizagem enquanto consequência da linguagem; e a obra bakhtiniana (2009) que enxergou na linguagem um progressivo sistema de relações mediado pelo diálogo.

3. A LEITURA E A ESCRITA DOS ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

Neste capítulo a intenção é caracterizar o método adotado para a pesquisa intervenção, demonstrar as suas principais peculiaridades, assim como a metodologia norteada pela coleta dos dados no município onde foi feita a investigação.

Na sequência, são apresentados os procedimentos que envolveram leitura e escrita, na tentativa de compreender a evolução da produção textual dos participantes que foram caracterizados em nível de desenvolvimento em relação à alfabetização e ao letramento.

3.1 A DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO

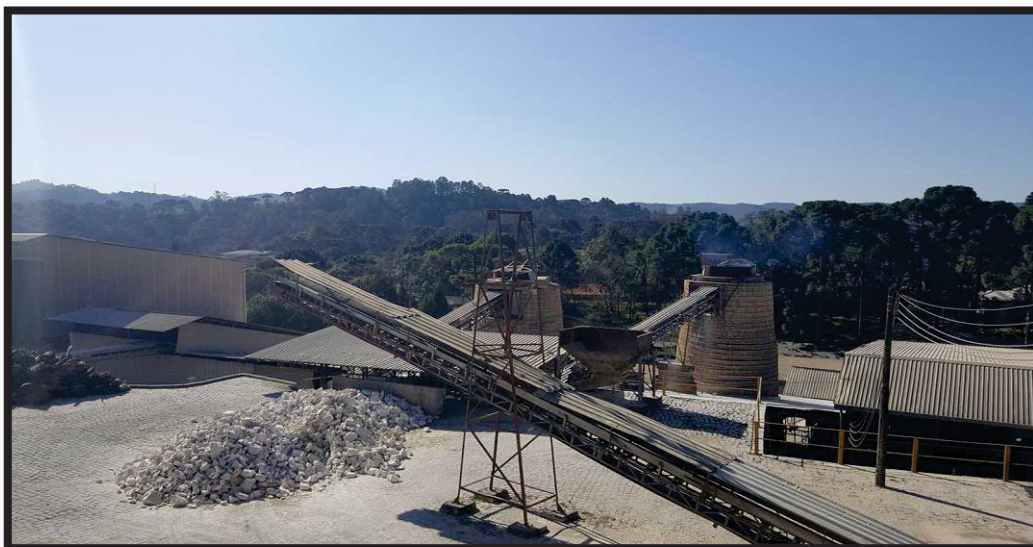
A cidade onde foi realizada a pesquisa, situada na região metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, é um município essencialmente agrícola que possui em sua economia atividade mineradora, contando com, aproximadamente 20 indústrias de cal e calcário. O calcário é a riqueza natural desse município, porém se a mineração fornece recursos para que os gestores administrem a região, para a população local resta o tráfego ininterrupto de veículos pesados e a paisagem estragada pela nuvem de pó que paira no ar ⁴⁶.

Segundo Vygotsky em relação ao meio

Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se (Vygotski, 1997, p.106).

⁴⁶ O ambiente influencia o comportamento humano. Para Vygotsky, psicólogo russo, o meio influencia o homem e o homem influencia forma e transforma o meio. Essa afirmação de Vygotsky e de muitos outros intelectuais da Educação vem solidificar a ideia defendida atualmente de que somente através da Educação é possível uma Transformação da Sociedade. Ele afirma ainda que é a aprendizagem que conduz, que possibilita o desenvolvimento do Homem e, consequentemente, da Sociedade como um todo. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=79&doc=7641&mid=2>. Acesso em 14-03-2019.

Imagem 1: **Calcário Dolomita - Região Metropolitana Norte**



Fonte: https://www.google.com.br/search?safe=active&biw=1024&bih=613&tbm=isch&sa=1&ei=5990W6L_E8eYwQS3vYHgBw&q=fornos+de+cal+almirante+tamandare. Acesso em: 12/03/2019

Sobre a questão da localidade e em como estas podem implicar em consequências para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos que vivem em regiões empobrecidas, Cavaliere faz apontamentos:

As dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros socioeducacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável. (CAVALIERE, 2010, p. 8).

Imagem 2: **Região Metropolitana Norte - 2017**



Fonte: <https://entretenimento.band.uol.com.br/melhordatarde/noticias/100000447231/parana-chuvas-deixam-20-mil-desabrigados-.html>. Acesso em: 14/03/2019

A população do município em destaque é, em parte, constituída por produtores hortifrutigranjeiros localizados tanto na área rural quanto na área urbana. O município, logo após a expansão das últimas décadas, passou a ter melhores edificações, visto o baixo custo dos terrenos que são adquiridos em áreas de mananciais, águas subterrâneas do Aquífero “Karst” (Carste).

Um dos problemas da ocupação desordenada desse município está relacionado ao crescimento urbano, à mineração e à exploração da água em um cenário de formação cáustica de profunda declividade. Esse ambiente expõe o município a contradições que interferem diretamente na atividade econômica e nos desdobramentos que forçam não só o território, mas a capacidade física que ele tem para suportar tais encargos e, ao mesmo tempo não há limitações ou regulamentações sobre essas atividades. Não bastasse o fator socioeconômico em relação à baixa renda dos moradores, o ambiente também cobra um grande preço por anos de degradação.

Imagem 3: Crateras ocasionadas por construções irregulares em áreas de manancial



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=CRATERAS+EM+ALMIRANTE+TAMANDAR%C3%89&safe=active&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewjbktjruM7aAhXDH5AKHQMZBFcQ_AUoAXoECAAQAw&biw=1024&bih=662. Acesso em: 14/03/2019

Outra parte da população estabeleceu-se em pequenas construções, muitos desses lotes foram alugados, cedidos ou invadidos. Alguns terrenos chegam a abrigar até dez famílias, dentre as quais são raras as que possuem casa própria, fator gerador de instabilidade na frequência e permanência dos alunos na escola,

constantemente por conta dos custos os familiares de nossos alunos mudam-se, com intenção de pagar um valor menor de aluguel.

No livro *O cidadão de Papel*, Gilberto Dimenstein, apresenta a seguinte reflexão:

Durante todo o texto, falamos em círculo vicioso, ou seja, você foi vendo como a pobreza reproduz pobreza. A família é pobre. Mora em uma casa onde não tem saneamento básico. O ambiente facilita a transmissão de doenças. As doenças enfraquecem o corpo, que fica desnutrido. A criança desnutrida não aprende direito o que é ensinado. E quem não estuda não consegue arrumar um bom emprego. Um jeito de quebrar esse círculo tenebroso é a educação. (DIMENSTEIN, 1997, p. 140).

Conhecer a história da população local permite o entendimento das transformações sociais, os costumes e hábitos de organização no município e nas escolas. Isso se tornou evidente no início do século XX quando as classes populares do Brasil começaram a ter acesso aos grupos escolares.

Com o aumento populacional surgiram demandas e com elas a necessidade de mais escolas. Todo conhecimento que era atribuído ao educando advinha de diferentes contextos familiares, o empirismo reproduzia-se cognitivamente a partir da socialização em âmbito escolar.

Entretanto as escolas de periferia sempre estiveram desprovidas de atividades culturais diversificadas, não havendo a preocupação dos órgãos públicos em diminuir o prejuízo observado no ambiente pouco letrado. Por exemplo, a maioria dos letrados acessíveis, nos grandes centros, está ausente na periferia, não fosse apenas isso, mas o acervo de suas bibliotecas é pobre ou então deteriorado.

Imagem 4: **Área Metropolitana Norte - 2018**



3.2 O Método

Objetivando levar o interlocutor desta pesquisa a tomar conhecimento acerca do método que será utilizado para a produção e análise dos dados, apresento brevemente, será mais bem especificado no corpo deste estudo.

O universo desta pesquisa se dá em uma escola da rede municipal, na região metropolitana da capital Curitiba, tendo como população participante educandos do 4º ano do Ensino Fundamental I, onde serão analisados 20 alunos. A opção pela pesquisa qualitativa, tratada por Bogdan (1982 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130) que enumera as principais características:

- 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Entre os procedimentos para o levantamento de dados foram realizados diagnósticos, com vistas à leitura, sendo ela “uma transposição” para a produção textual. Entretanto, a análise diagnóstica teve a preocupação de investigar a evolução da produção escrita dos alunos do 4º ano B do Ensino Fundamental I. Quanto à metodologia, para este estudo foi escolhida a pesquisa intervenção baseada nos princípios ação-reflexão-ação (FREIRE, 2003):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42-43).

As pesquisas do tipo intervenção são aplicadas na tentativa de solucionar dúvidas de caráter prático, dessa forma divergem de pesquisas práticas que visam à ampliação da aprendizagem sem se preocupar com as variáveis que demonstram os benefícios práticos (GIL, 2010).

Desta forma, é imprescindível destacar a importância das pesquisas aplicadas, pois Segundo Robson (1995), as intervenções são pesquisas “do mundo real”, ou seja, pesquisas organizadas para as pessoas, com as pessoas. Entretanto o autor chama atenção pelo fato de alguns docentes reproduzirem práticas já adotadas por seus pares, evitando o aprofundamento adequado das avaliações e seus reais impactos.

Lüdke, Cruz & Boing (2009) também defendem as investigações dos professores sobre suas próprias práticas:

[...] o confronto entre a pesquisa e seu relato alerta para a distância que muitas vezes existe entre eles, comprometendo seriamente a possibilidade de um julgamento que faça justiça ao trabalho realizado efetivamente. Fazer bem uma pesquisa não é coisa fácil, mas é preciso também fazer bem o seu relato. (LÜDKE, CRUZ & BOING, 2009, p. 464)

Para contemplar o trabalho realizado é necessário destacar que a intervenção pedagógica possui dois componentes pedagógicos, sendo eles: o método de intervenção e o método de avaliação da intervenção. Deste modo, as investigações serão evidenciadas como tal.

3.2.1 A PESQUISA INTERVENÇÃO

Os participantes da pesquisa empírica trabalharam com atividades de leitura e escrita, utilizando-se de variados gêneros textuais do tipo verbal como: crônicas, contos, fábulas, novelas, romances, ensaios, poemas, etc.; envolvendo linguagem corporal: dramatização, teatralização, música e dança; linguagem não verbal: leitura de imagens, cinema mudo e outras tecnologias e linguagem mista ou híbrida: histórias em quadrinhos, as charges e os cartazes que integram, simultaneamente, imagens, símbolos e diálogos.

A intervenção escolhida para amparar essa pesquisa é conhecida como modelo de pesquisa científica de natureza qualitativa. Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005), que defendem as investigações dos professores sobre suas práticas

que podem servir como base para cursos de formação de professores e de contribuição para políticas educacionais ⁴⁷.

Para Assmann (1995), uma nova forma de conhecimento pode ser caracterizada como pesquisa, ou seja, intervenção:

[...] toda análise já contém uma proposta de intervenção na realidade. Hoje, mais do que nunca, é ilusória qualquer pretensão de neutralidade do processo de pensamento. Por isso mesmo, pensar é sempre posicionar-se. Isso considerado fica evidente que o enfoque metodológico jamais se reduz a meros bisturis teóricos, categorias e conceitos, e sua articulação recíproca. No bojo do marco teórico sempre existem pressupostos tácitos acerca das manutenções ou transformações possíveis - desejáveis ou não - do mundo. É certo que não se lê o real sem articular sua interpretação mediante um conjunto de categorias e conceitos. São lentes, lupas e bisturis, sem os quais permaneceremos cegos. Mas o que se vê, pelos olhos das ciências, sempre contém como na visão ocular - a outra visão: a criada pelo cérebro, no caso da vista; a criada pela esperança ou a resignação no caso do saber (ASSMANN *apud*: AZEVEDO, 1997, p. 03).

Deste modo, a pesquisa intervenção nos permite entender os meandros dos processos cognitivos que resultam na alfabetização e letramento, e estes têm seu papel social a partir do momento que o aluno demonstra não ser um mero alfabetizado funcional.

Em relação às circunstâncias da formação do professor frente à pesquisa intervenção, Paulo Freire (1997) pontua que há uma relação com a condição de inacabamento, propondo que o docente seja reflexivo ao atrelar teoria e prática.

Sobre a permanente formação que os professores devem se propor a desenvolver para aprimorar intervenções em âmbito escolar, discorre Freire (1997)

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

⁴⁷ Nacarato e Lima (2009) em suas reflexões a respeito do professor atuando como pesquisador da própria prática pedagógica, reiteram que pesquisas realizadas por esses profissionais podem contribuir para a compreensão de “quais conhecimentos são mobilizados na ação pedagógica e como eles são (re)significados” (p. 243). Além de que as modalidades de formação de professores, até mesmo a continuada, não tem contribuído para que as práticas pedagógicas sofram mudanças, por atuarem de forma vertical não favorecendo para que o professor se torne protagonista de sua evolução profissional e curricular. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23781_12695.pdf. Acesso em 24-07-2019.

Ao organizar a intervenção para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, foi levado em consideração o prévio conhecimento dos educandos e, a partir disso, houve o planejamento de intervenções com intuito de desafiá-los com: jogos, variados gêneros de textuais, visando informar, instruir, identificar, divertir, etc., além da análise e reflexão das atividades propostas que tiveram como objetivos: ler, modelar, desenhar, escrever, observar, classificar, traduzir e inferir.

Desta forma, como parte integrante da vida do aluno estão as múltiplas linguagens, que foram vivenciadas através da música, dos sons da natureza, dos ritmos, dos signos, dos códigos, dos corpos, das imagens e da arte.

A proposta de intervenção foi realizada numa turma de 20 alunos do 4º ano do ensino fundamental. A intenção foi aplicar estratégias de desenvolvimento da linguagem: oral, oralidade, leitura e escrita e registrar os resultados obtidos por meio de diagnósticos que demonstraram se houve ou não progressão no domínio, não apenas da leitura e da escrita, como das demais múltiplas habilidades ⁴⁸.

A turma escolhida para esta pesquisa foi a do 4º ano B vespertino, de uma escola municipal, na região metropolitana de Curitiba, situada no estado do Paraná. A intervenção se deu em dias letivos, ou seja, tanto a pesquisa empírica quanto a pesquisa descritiva encontram-se no plano de aula e incluem múltiplas linguagens (gêneros textuais), leitura feita pela professora (leitura deleite) e leitura diária coletiva, com tempo de 15 minutos, sistematicamente no início das aulas, cinco vezes por semana, inclusive nas aulas específicas (Arte e Educação Física).

Foram dispostos diversos materiais e gêneros literários, como: quadrinhos e gibis, livros de literatura infantil e contos de fadas, pequenos textos sobre animais, alimentos, objetos, curiosidades, letras de música, receitas retiradas da internet. As atividades de leitura e escrita foram também ofertadas na sala de informática onde os alunos puderam utilizar recursos como o *Scratch* (<https://scratch.mit.edu/>) uma ferramenta que possibilita ao educando criar quadrinhos e balões de fala, montando a seu gosto seus personagens e roteiro, o que tornou a atividade prática mais envolvente.

⁴⁸ As múltiplas inteligências são o conjunto de habilidades que compreendem as inteligências. Confira quais são eles: Linguística; Lógico-matemática; Espacial; Corporal-cinestésica; Interpessoal; Intrapessoal; Naturalística; Musical. <https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/o-que-sao-multiplas-inteligencias/>. Acesso em 20-07-2019.

Toda sexta-feira os alunos se reuniam no pátio principal para participar por uma hora, das 16: 00 h às 17: 00h, do “Clube do Livro”, outro incentivo à leitura e escrita que possuía regras próprias, ou seja, currículo flexível e interdisciplinar. O “Clube do Livro” foi um incentivo prático inspirado em grupos como: Escoteiros e Desbravadores⁴⁹.

Esse é o momento em que acontece a realização da leitura deleite realizada pela professora, além de outras modalidades de leitura que se encaixavam com a proposta planejada para aquele dia. Essa leitura poderia ser realizada em dupla ou grupos, incluindo também alunos do 2º, 4º e 5º anos.

Dentre as atividades atribuídas ao “Clube do Livro” elencam-se as produções mais elaboradas, devido ao tempo estendido no qual as atividades de escrita e leitura envolviam música, dança, teatralização, criação de roteiros, recreação, cinema mudo e filmes (curta-metragem com legenda), manipulação de hortaliças e leguminosas na horta, com intuito de produzir: listas, receitas, gráficos e tabelas.

O “Clube do Livro” foi uma proposta também inspirada em atividades realizadas em escolas de Educação Integral, a exemplo da Escola Municipal Anísio Teixeira, no bairro Atuba, na cidade de Curitiba, capital do Paraná.

O “Clube do Livro”, desenvolvido em turno regular com a participação total de 67 alunos, conta com a junção de turmas do 5º, 4º e 2º anos. Porém, a análise para este estudo será feita só com os 20 alunos do 4º ano B.

Outra atividade que envolveu leitura e escrita foi o projeto “Conta Aí! Pais na Escola”, que aconteceu uma vez por semana, às terças-feiras, com duração de 15 minutos, quando um responsável pelo aluno vinha até a sala de aula para ler ou contar (caso não fosse alfabetizado) uma história para turma.

Após a apresentação, os alunos faziam seus registros, por meio de produção textual, elencando no corpo do texto as respostas da entrevista que

⁴⁹ O escotismo é um movimento que tem como principal objetivo ser uma atividade educacional voltada exclusivamente para crianças e jovens. Com isso, existem diversos grupos espalhados pelo Brasil de escoteiros que são organizados por adultos, no qual realizam uma série de atividades educacionais e muito divertidas com crianças e jovens. <https://www.colegioweb.com.br/curiosidades/o-que-e-um-escoteiro.html>. Acesso em 19-05-2019. O clube de desbravadores é um programa centrado no tripé físico-mental-espiritual, que desenvolve atividades para atender às necessidades e interesses de crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos de idade, com foco específico nesta faixa etária. <https://www.adventistas.org/pt/desbravadores/quem-somos/>. Acesso em 19-05-2019.

fizeram com a pessoa que se apresentou. É importante relatar que, por conta das variadas perguntas, os alunos possuíam uma seara de informações que puderam ser redigidas no momento da escrita.

Além disso, foi interessante ao aluno fazer um relato sobre as peculiaridades das pessoas que se apresentaram, no intuito de conhecer seus gostos e preferências. Deste modo, pais (responsáveis) e alunos tornam-se mais próximos uns dos outros e da escola. O que implica dizer que gestão democrática se faz com a presença ativa dos pais e familiares na escola.

Por fim, como estímulo à leitura e à escrita, foi desenvolvido o projeto viajante “De Mãos Dadas com a Aprendizagem” que consistia em uma maleta, contendo uma pequena coleção de livros, papel sulfite, tinta e pincel, além de um caderno para registro, que toda sexta-feira um aluno levava para sua casa.

Os alunos fizeram as leituras em casa, com seus familiares ou sozinhos, registraram no caderno, fatos sobre os livros que leram e, por fim, fizeram o carimbo com tinta de suas mãos no papel sulfite. Essa atividade serviu como momento de lazer e recebeu relatos positivos de interação entre alunos e familiares.

Outra atividade desenvolvida mensalmente foi o projeto “Cartas”, onde os alunos do 4º e 5º anos trocam informações. Cada mês era elencado uma tipologia textual, como carta convite, carta conto, carta relato pessoal, etc.

Dentre as atividades avaliativas, que embasam os diagnósticos sobre escrita e produção textual para os 20 alunos do 4º ano B, foram observados:

- Identificação de letras: estas atividades avaliativas deram-se através de uso do alfabeto fixado na parede e de alfabeto móvel. O aluno deveria ser capaz de reconhecer o alfabeto afixado na parede assim como deveriam identificar as letras dispostas fora de sequência.
- Atividade com vistas à identificação das sílabas: Após leitura de textos, a professora pediu que o aluno identificasse palavras com duas ou três sílabas. Em uma cartolina a professora leu e reescreveu algumas palavras que constavam no texto, circulando e dando destaque a determinadas sílabas para leitura. O estudante deveria realizar a leitura de cima para baixo, pois as mesmas foram escritas em tópicos horizontais.

A pesquisadora criou um dominó de sílabas para formar palavras e, na medida em que estas eram estruturadas, eram escritas nos cartazes. Na sequência, a professora ditou palavras do texto e quando houve equívocos no reconhecimento

das sílabas, como por exemplo: GA - LHO e o aluno escreveu GA - LO, foi destinada intervenção para minimizar os erros. Nessa atividade a proposta era trabalhar consciência silábica, o que de modo algum significa método silábico, ou construção de sílabas canônicas, ou seja, união de consoante + vogal⁵⁰. A metacognição e as habilidades metalinguísticas trabalhadas nestas atividades reforçaram a importância de tornar o aluno consciente sobre a nossa pauta sonora e de que aquelas sílabas representavam uma sonoridade.

Consequentemente, as atividades avaliativas serviram de subsídio para o planejamento de exercícios que estimularam o entendimento e a compreensão da escrita, pois, conforme dito anteriormente, o foco estava no diagnóstico sobre escrita com intuito de ver maior evolução nas produções textuais, sendo a consequência:

- Leitura de palavras: Após leitura de texto, um cartaz foi entregue aos estudantes com variadas palavras que deveriam ser lidas, entretanto é oportuno perguntar sempre na sequência de cada leitura, o significado da palavra que os alunos acabaram de ler, visto que um dos objetivos do estudo é propor a função social da escrita, desta forma é interessante que o estudante tenha proximidade com vocabulário explorado.
- Leitura de textos: Ao classificar os gêneros textuais mais adequados aos interesses desses alunos do 4º ano, ficou explícita, por exemplo, a opção por leituras de livros que contivessem letras grandes, do tipo caixa alta, ou letra bastão para facilitar a decodificação; com imagens e poucas frases por página. O aluno deveria realizar a leitura, respeitando a pontuação, e isso ficou demonstrado pela entonação, fluência e precisão. Muitos dos textos escolhidos pelos alunos continham rimas e aliterações

⁵⁰ Fonema é a menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua. Cada fonema tem a função de estabelecer uma diferença de significado entre uma palavra e outra. Por exemplo, na linguagem oral as palavras “manto” e “canto” se distinguem apenas pelos fonemas “m” e “c”. Em português, por exemplo, os sons “p” e “b” em “pala” e “bala” são dois fonemas diferentes, enquanto na palavra “dedo” o som do primeiro e do segundo “d” são alofones. O fone é a concretização do fonema enquanto que os alofones consistem em variações fônicas. Em muitas palavras, o fonema corresponde a uma letra. No entanto, é importante lembrar que o fonema é a representação sonora, enquanto a letra é a representação gráfica. Nas palavras do primeiro exemplo, **manto** (m-ã-t-o) e **canto** (c-ã-t-o), devido à nasalização das vogais, cada palavra possui 5 letras e apenas 4 fonemas. O mesmo fonema também pode ser representado por diferentes letras do alfabeto. É o caso do fonema “z” (som de z) nas palavras: **azedo**, **asilo**, **exigente**. <https://www.significados.com.br/fonema/>. Acesso 17-08-2019.

o que favoreceu melhor conhecimento do vocabulário, a exemplo: rimas consonantes e assonantes.

- Compreensão e interpretação da leitura: esperava-se que o aluno conseguisse fazer um relato sucinto do que leu e compreendeu do texto. Isso se evidenciou no momento em que ele escreveu nomes, relacionou situações, contextualizou lugares, enfim, demonstrou que entendeu a leitura.
- Ditado de palavras e frases: ao relacionar a temática do currículo, que estava sendo vivenciada em outras disciplinas, aos textos de literatura que lhe foram ofertados, a intenção é que as palavras e frases fizessem sentido, visto que já haviam sido explanadas anteriormente, atreladas às atividades que também serviram para exercitar a fixação de sílabas e fonemas.
- Produção textual: logo após a aplicação das atividades avaliativas, e o prévio planejamento realizado através de recuperações paralelas para esclarecer “dúvidas”, iniciou-se a avaliação diagnóstica com foco nas produções textuais. Foram observados além da coerência e coesão, o uso adequado de letra maiúscula, título, paragrafação, pontuação adequada, coerência e fidelidade ao tema. A avaliação diagnóstica observou os critérios de como o aluno assimilou o texto lido anteriormente para embasar a produção escrita. O esperado era que a grafia das palavras estivesse correta e, acima de tudo, que a função social daquilo que ele escreveu estivesse evidenciada, caracterizando o “alfabetramento”, ou seja, comprovação de apropriação da alfabetização e do letramento. Entre eles, destaque para: escrita de música (paródias); alfabeto (bingo e jogos); escrita (recados) e bilhetes na agenda como função social, escrita individual, reescrita coletiva, roteiro, entrevista e questionário.

Sobre as avaliações, devido ao número de alunos com déficits na leitura e escrita, um relatório fornecido pela equipe gestora comprovou que os alunos chegaram ao 4º ano trazendo dificuldades no domínio da leitura e escrita, caracterizando o não domínio da escrita alfabética.

Sobre as atividades “orais” destacam-se: leitura diária feita pela professora e pelos alunos, ora individual ora coletiva; relato oral cooperativo de histórias; leitura em casa e com a família e, conseqüentemente, recontagem em sala de aula; momento de interpretação, canção e letra de música (semanal, com duração de 20 minutos). É importante salientar que ao trabalhar múltiplas linguagens (gêneros textuais, linguagem verbal) propôs-se hierarquicamente articular atividades da

linguagem não verbal como: consciência de rimas e aliterações, consciência silábica e por fim consciência fonêmica.

▪ Atividades de “leitura”: a investigação para esta pesquisa se pauta na escrita para o melhor desenvolvimento das produções textuais, entretanto é necessário pontuar as práticas de leitura.

Leitura feita ora pela professora, ora pelos alunos no telão, modelo tipo filme legendado (semanal, com duração de 15 minutos). Leitura deleite feita pela professora com livros, gibis e revistas (diário, com duração de 15 minutos); Biblioteca, contação de histórias feita por voluntários da comunidade (semanal, com duração de 20 minutos); Sala de Informática, leitura feita por meio dos programas Word, PowerPoint e Paint Tool Sai (semanal com duração de 30 minutos).

3.3 O QUE REVELOU A INTERVENÇÃO COM AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS ?

O que explica o fato de alguns alunos chegarem ao 4º ano do Ensino Fundamental I e não estarem alfabetizados? O que teria ocorrido nos três anos anteriores quanto ao processo de alfabetização desses alunos? O que dizer sobre a gestão, sobre os professores alfabetizadores e as estratégias utilizadas para a falta de aprendizado?

O processo de elaboração da intervenção didática e pedagógica sempre causa inquietação ao docente, pois é a partir dos critérios escolhidos previamente que o professor poderá verificar avanços, para tal o docente deve organizar e mapear o que pretende trabalhar.

Nesse sentido, faz-se necessário elencar alguns fatores como: o que pretendo ensinar? Como cada aluno pode (consegue) aprender e quais serão as formas de avaliação e acompanhamento que se pode destinar a alunos do 4º ano do Ensino Fundamenta I, visto a heterogeneidade do grupo que consta de alunos com laudo (inclusão), alunos com distorção série/ idade e alunos com fragilidade social?

Dessa forma, um dos desafios também a ser superado diz respeito ao planejamento e a organização do tempo destinado à elaboração de determinado tema. Zabala (1998) faz reflexão sobre como o professor deve propor ações centradas no sujeito, onde o apogeu da aprendizagem está pautado na função social

como forma de propor “formação integral”, levando em conta as peculiaridades dos educando envolvidos.

Tais indagações são replicadas todo início de ano letivo, e em 2018 não foi diferente. Na turma que constava de 20 alunos no 4º ano B, 10 alunos já no primeiro diagnóstico de escrita não conseguiram comprovar a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Destes 20 alunos, 1 educando encontrava-se no nível insatisfatório de compreensão da escrita alfabética, 9 estavam no nível mediano da escrita alfabética, e outros 5 estavam no nível correspondente ao esperado para a série, ou seja, o 4º ano do Ensino Fundamental I. De posse do histórico sobre a trajetória de aprendizagem desses alunos, foram traçadas estratégias para o avanço no processo de ler e escrever.

A seguir consta a apresentação do histórico em relação ao aprendizado dos alunos em relação aos anos anteriores. (1º, 2º e 3º anos do Ensino fundamental I). O quadro apresenta o histórico dos anos anteriores dos alunos que iniciaram em 2018 o 4º ano e que são os participantes dessa pesquisa.

A intenção é revelar o número considerável de educandos que não compreenderam ou não se apropriaram do que foi ensinado nas séries anteriores, obtendo aprovação sem a devida aprendizagem. Isso porque a aprovação pelo Conselho de Classe, em geral aprova o aluno sem avaliar o seu real desempenho.

O fato de nem todos os alunos desse quadro terem cursado as séries de alfabetização na mesma escola, comprova que, indiferentemente do modelo de ensino ofertado em relação às competências básicas, se seriado ou por ciclo, não foi adequado quanto à quantidade e qualidade de materiais e estratégias pedagógicas para concretizar leitura e escrita, alfabetização e letramento. O que se pode destacar pelo histórico dos alunos é que a escola de origem, ou seja, a instituição de ensino anterior, assim como a atual, também se situa em região de periferia.

Tabela 1- Alunos do 4º ano com aprovação por média e por conselho de classe.

Nome	Tipo de aprovação	Idade	Modelo de ensino progresso
Ad Y	Aprovado por Conselho de classe	09	Ciclo
Be X	Conselho de classe	09	Série
Da Y	Reprovação no 3º ano	10	Série
Ed Y	Aprovado por média	09	Série
Fer X	Conselho de classe	09	Série
Fer Y	Reprovação no 2º ano	10	Série
He X	Reprovação 2º e 3º anos	11	Série
Jo Y	Reprovação no 2º ano	10	Série
Ka Y	Reprovação no 2º ano	10	Série
Mai Y	Reprovação nos 1º, 2º e 3º anos	12	Ciclo
Mar G. X	Reprovação no 3º ano	10	Série
Mar V. X	Conselho de classe	09	Ciclo
Mat Y	Aprovado por média	09	Ciclo
Pab Y	Aprovado por média	09	Série
Rak X	Aprovado por média	09	Série
Rya X	Conselho de classe	09	Série
Sab X	Reprovação no 2º ano	10	Série
Ste X	Reprovação nos 1º, 2º e 3º anos	12	Série
Vic Y	Reprovação no 1º ano	10	Série
We Y	Conselho de classe	09	Série

Fonte: Branco e Mattos (2019)

Ao iniciar o ano letivo, considerando as informações descritas anteriormente, a pesquisadora realizou avaliação diagnóstica com os alunos. A atividade de escrita foi proposta mediante a realização de ditado de palavras, pela professora.

O motivo pelo qual essa avaliação se deu por meio de “ditado”, foi por entender que a estrutura textual ainda não era muito bem compreendida pelos alunos, dessa maneira, pôde-se observar quão insuficiente foi à vivência por meio da leitura, da teatralização e de outras práticas com intuito de promover a produção textual. Sendo assim, fica evidente que o aluno precisa de muitas outras atividades de linguagem como leitura, músicas e jogos para compreensão do sistema de escrita, ou seja, grafema-fonema, que consequentemente lhe dará suporte para produção de textos escritos.

O ditado constou de 50 palavras, onde foram exploradas as diversas possibilidades do sistema da escrita ortográfica e, estas por sua vez, foram retiradas do livro cuja capa se apresenta abaixo. A atividade utilizou leitura deleite, leitura coletiva e dramatização, anteriores à aplicação da avaliação aos educandos.

Este livro foi escolhido pelos alunos por tratar de fatores bucólicos e pitorescos, além de dar destaque a uma raça de animal peculiar à vivência desses educandos. Comumente, muitos moradores dessa região ainda possuem a tradição de utilizar no arado, durante a semana, seus cavalos e éguas, mulinhas e burricos e aos finais de semana lavá-los e enfeitá-los para ir à missa e passear na cidade.



Imagem 5: Livro (Um cavalo para Eduardo)

Fonte: <http://mundomestre.blogspot.com/2013/08/um-cavalo-para-eduardo.html>. Acesso em: 17/03/2019.

O livro citado chama-se *Um cavalo para Eduardo*, de Antonio Carlos Floriano, ilustração de Márcia Cardeal (Editora Escritinha). Alguns trechos interessantes da obra: “(...) não conseguindo ter o cavalo em sua forma física, o

menino cria outras possibilidades de convivência com o animal tão querido (...).” “(...) Pregada uma fotografia na porta do guarda roupa, à noite, no sono, o menino galopa o seu animal e com ele vive aventuras e, no próprio sono, o menino cansado dormia, deixando para o animal a liberdade de correr solto (...).” (FLORIANO. A. 2012, p. 1)

Tabela 2- Lista das 50 palavras que compunham o ditado:

1- MORAVAM	26- INFÂNCIA
2- PROGRAMAS	27- CAWBOY
3- NINGUÉM	28- DERROTOU
4- COMPANHIA	29- PERSEGUIDORES
5- CONSTRUO	30- CRESCERAM
6- DESAPARECE	31- HOUVESSE
7- OUVIAM	32- PAGÁ-LO
8- COMPRIDAS	33- RANCHEIROS
9- ATAREFADOS	34- PRESSA
10- CONTROLAVA	35- CIDADEZINHA
11- QUIETINHO	36- ARREBENTARAM
12- PROPÔS	37- RÉDEAS
13- ENTUSIASMO	38- IMPULSO
14- IRRITAVA	39- OCASIÃO
15- CARREGAVAM	40- LAÇO
16- PUSERAM-SE	41- ERRANTE
17- HÓSPEDE	42- HISTÓRIA
18- DERRUBAVA	43- CONTRAPÕEM-SE
19- PÔS-SE	44- NECESSIDADE
20- SOCORRO	45- SIMPLICIDADE
21- ZOOLÓGICO	46- ENFATIZADO
22- ATRAVÉS	47- PROMISSORA
23- ASSUSTARAM	48- POSSIBILIDADE
24- EMPURRÃO	49- DESAPARECEM
25- HABILIDADE	50- GEOMÉTRICAS

Na sequência serão apresentados alguns projetos desenvolvidos com os estudantes:

PROJETO CARTAS

O Projeto Cartas, elencado como estratégia de intervenção, tinha como premissa fornecer subsídios para a produção escrita. O quadro a seguir apresenta

os elementos que deveriam compor as histórias escritas, por meio de cartas, pelos alunos do 4º ano B aos interlocutores do 4º ano A, visto que as atividades cooperativas sustentam a teoria sociointeracionista proposta para esta pesquisa. Entre os livros utilizados no Projeto Cartas estão: A Carta do Gildo, Silvana Rando; Cartas de uma Girafa Chamada José, Megumi Iwasa, tradução Monica Stahel; De Carta em Carta, Neslon Cruz; As Cartas de Ronrroso, Hiawyn Oram; A Primeira Carta, Rudyard Kipling; Tem uma História nas Cartas de Marisa, Mônica Stahel.

Tabela 3: **Elementos da narrativa** ⁵¹

Elementos da história	Caracterização dos elementos.
Cenário	Lugar onde acontece a história. Tempo em que acontecerá a história. Personagens que compõe a história.
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens secundários, a jornada do herói.
Enredo	Questões a serem resolvidas
Resolução	Momento de solucionar as dúvidas, problemas e conflitos.

⁵¹ A narrativa é um texto que trata de acontecimentos e ações realizadas por personagens fictícios ou reais. Na Literatura, ela aparece principalmente em romances, novelas, fábulas, contos e crônicas. A narrativa começa com a introdução, que é seguida pelo desenvolvimento e o clímax. Finalmente, a história termina com uma conclusão ou desfecho, que coloca um ponto final nas aventuras do personagem e nas expectativas do leitor. Depois de conhecer essa estrutura, é importante entender quais são os elementos que não podem faltar em uma narrativa como: (enredo, situação inicial, estabelecimento de um conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho). Espaço, Tempo (Cronológico, Psicológico). Ação. Narrador. Personagem. <https://www.stoodi.com.br/blog/2018/06/01/elementos-da-narrativa/>. Acesso em 14-08-2019.



Imagem 6: **Projeto Cartas** (acervo da pesquisadora)

CLUBE DO LIVRO

O Clube do Livro foi proposto como estratégia interventora, objetivando formar leitores mais ávidos, questionadores e, conseqüentemente, mais aptos a interpretar as obras oferecidas e a construírem suas produções de escrita. As leituras eram realizadas em dupla, trios ou pequenos grupos. Na sequência, questões eram levantadas oralmente. Alguns exemplos: O livro apresenta imagens? As letras utilizadas são de fácil entendimento? O livro apresenta palavras que você desconhece o significado? O que achou do livro? Gostou? Por quê? Entre os livros utilizados no Projeto Clube do Livro estão: Os Saltimbancos, Chico Buarque; Piqui e uma Aventura Além da Mata, Dileia Frade; O Jardim Curioso, Peter Brown; A Casa dos Sentimentos, Nana Toledo; O Grande Livro da Emoções, Mary Hoffman e Ros Asquith; O Monstro das Cores, Anna LLenas.



Imagem 7: **Clube do livro** (acervo da pesquisadora)

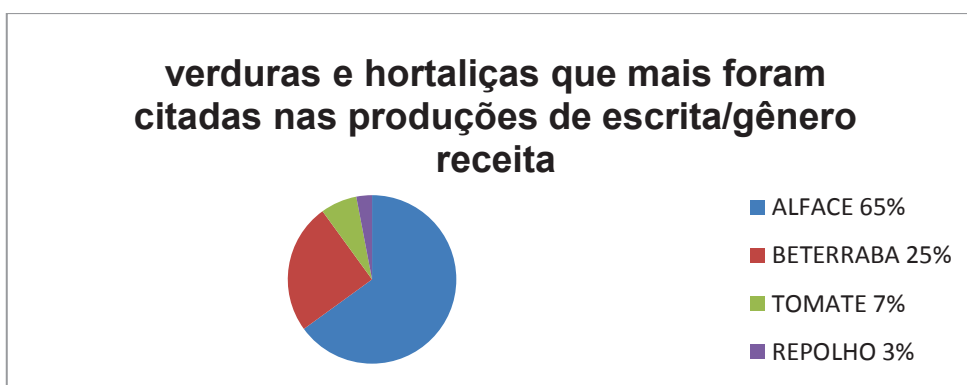
PROJETO HORTA (EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL)

O Projeto horta teve a colaboração dos membros da comunidade e foi pensado devido à fragilidade alimentar dos alunos dessa escola, fator que influencia diretamente no sobrepeso e na estatura dos alunos. Entretanto era preciso que os estudantes tivessem vínculo com o manejo para relacionarem prática e teoria em suas produções escrita. A intenção foi trazer ao conhecimento dos alunos algumas estratégias de intervenção com textos com a temática: receita, história e cultura da alimentação, instruções e dicas para manusear utensílios e ferramentas na cozinha, cuidados e prevenção contra queimaduras, gráficos e tabelas sobre o plantio e crescimento das plantas, e fatores socioambientais que perpassam esse município reconhecido pela força de sua agricultura. Entre os livros utilizados no Projeto Hortas estão: A cesta de Dona Maricota, Tatiana Belinky; Alimentos Saudáveis, Simeon Marinkovic; De Onde Vem os Alimentos, Emily Bone e Peter Allen; Verdura? Não! Claire Llewellyn; O Menino que não Gostava de Comer, Simone Magno; O Sanduíche da Maricota, Avelino Guedes.



Imagem 8: **Projeto Horta** (acervo da pesquisadora)

Gráfico 1: **Projeto Horta**



Acervo da pesquisadora

CONTA AÍ! PAIS NA ESCOLA

Um dos fatores mais preponderantes para a vida escolar dos alunos é a presença dos pais na escola. Pensando nisso, o *Projeto Cartas, País na Escola*, utilizou estratégia de intervenção na leitura, visto que, eram os pais que as realizavam e, em contrapartida, os alunos por meio da oralidade teciam perguntas previamente elaboradas. Essas questões estavam relacionadas ao cotidiano deles, suas profissões e sobre suas preferências na infância. Por fim a produção de escrita passou a ter também caráter biográfico. Entre os livros utilizados no Projeto Conta aí

Pais na Escola estão: Obax, André Neves; Histórias de Mistérios, Lygia Fagundes Telles; O que há de África em nós, Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga; Lá vem História, Eloisa Prieto; Palavra de Criança, Patrícia Gebrim, O Jardim Curioso, Peter Brow.



Imagem 9: **Projeto Conta Aí! Pais na escola**
(acervo da pesquisadora)

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA POR PROFISSIONAL HABILITADO

O fato de um profissional habilitado (contador de histórias ou licenciado em artes cênicas) ter custo para a instituição faz com que esse trabalho aconteça de forma voluntária ou por meio de votação para que a apresentação possa ser realizada com verba da escola. Essa estratégia de intervenção é de suma importância, visto a narração, entonação, interpretação e dramatização diferenciada utilizada por esse técnico. Tais subsídios instrucionais são relevantes para a produção escrita, pois levam em consideração a função social e a ampliação de vocabulário. Entre os livros utilizados no Projeto Contação de Histórias por Profissional Habilitado estão: Até as Princesas Soltam Pum, Ilan Brenman; Histórias Africanas pra Contar e Recontar, Rogério Andrade Batbosa; Quem Conta um Conto, Nelly Novaes Coelho; Flor Amarela, Ivan Junquera; Na Floresta, Anthony Browne; Mozart, Ann Rachlin e Susan Hellard.



Imagem 10: **Contação de história** (acervo da pesquisadora)

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

PROCESSO/NIVEIS DE HIPÓTESE DE ESCRITA



Gráfico 2: **Níveis de hipóteses de escrita**

A avaliação diagnóstica, que permitiu verificar os níveis de hipótese de escrita, foi realizada no final do primeiro bimestre por meio de ditado. Os demais diagnósticos possibilitaram verificar o processo de produção escrita levando em consideração a reflexão acerca da estrutura, da coesão, da coerência e da ortografia.

ABAIXO O NÍVEL DA COMPREENSÃO LEITORA

Leitura realizada no final do 1º Bimestre (mês/abril)

1. Lê e compreende palavras canônicas.
2. Lê e compreende frases.
3. Compreende o texto e identifica o assunto principal.

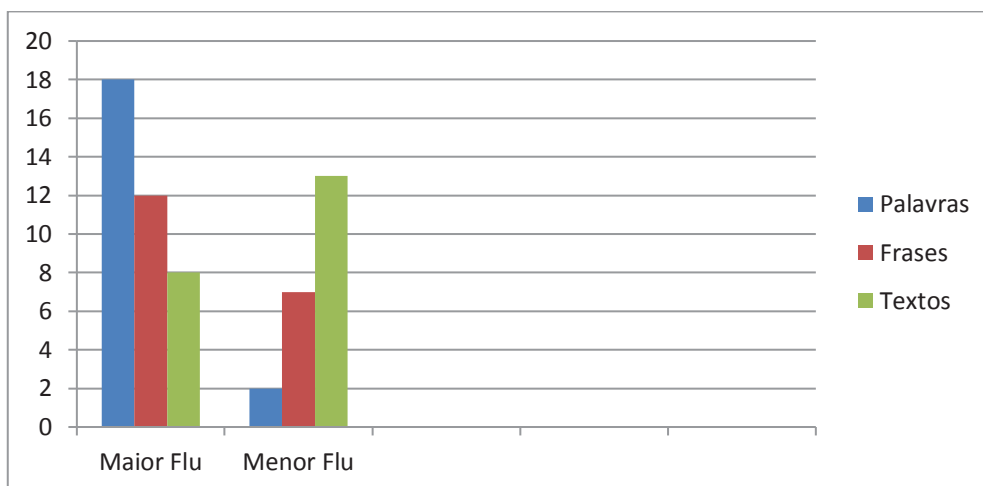


Gráfico 3 - **Leitura**. Fonte: dados gerados na investigação

<p>Maior fluência:</p> <p>Estes reconhecem letras, palavras, frases, textos, localizam informações mais ou menos explícitas, fazem inferências de complexidade variadas.</p>	<p>Menor fluência:</p> <p>Lê de forma lenta, hesitante, inexpressiva, ignorando as marcas de pontuação, realiza decodificação.</p>
---	---

Tabela 4: **Fluência**

Níveis de escrita

<p>Silábico</p> <p>Para cada sílaba o aluno põe uma letra sem que haja correspondência sonora.</p>	<p>Silábico-alfabético</p> <p>Ora usa as sílabas completas, ora usa apenas uma letra para representá-las.</p>	<p>Alfabético</p> <p>Junta as sílabas, mas as escreve com fortes marcas da oralidade.</p>
---	--	--

Tabela 5: **Níveis de escrita**

DOMÍNIO DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS.

1. Escreve palavras espontaneamente.

2. Escreve palavras com grafia desconhecida.
3. Escreve sentenças.
4. Reconta narrativas oralmente ou utilizando-se da escrita.
5. Redige textos com maior adequação.

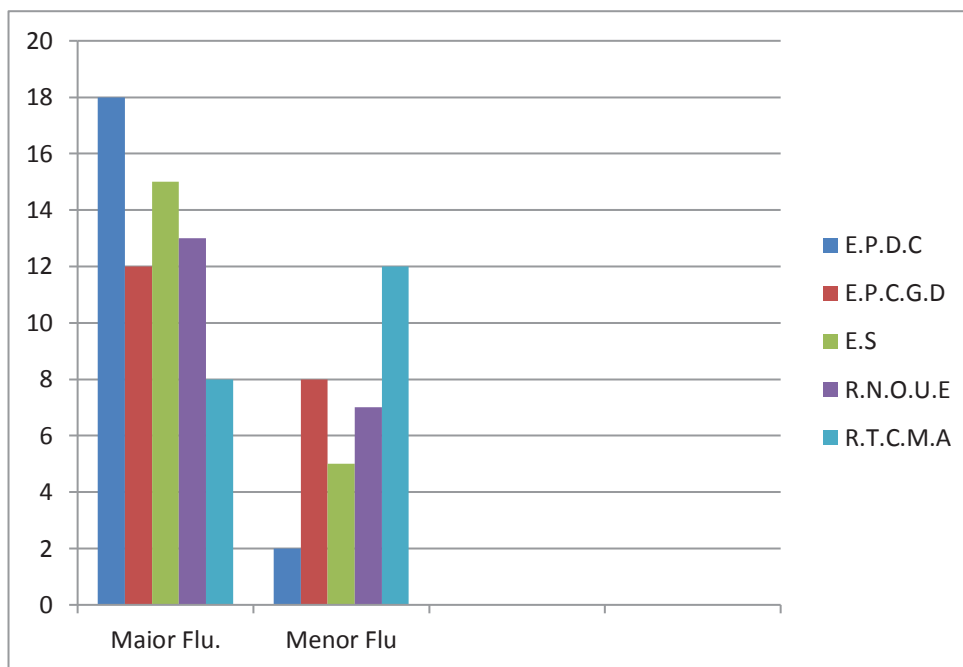


Gráfico 4: **Domínio da escrita e produção de textos.**

Fonte: dados gerados na investigação.

Nível 1: hipótese pré-silábica Escrever é diferente de desenhar Escrever requer usar rabiscos, pseudo-letas É preciso diferenciar letras e números Não há controle de quantidade de letras.

EMDHGASIEJANDMELISJENFGEUYSN	(armário)
PENBAHDUELSNROCMAROENKSIRISI	(cadeira)
MENBAUEBVFXZREQPOWMNRUUWU	(mesa)
EICMSHEURTQAPCMENVISUBNVERHU	(pá)

Utilizam escritas iguais para palavras diferentes.

Nível 3 Hipótese Silábico-Alfabético : este momento as crianças buscam escrever de maneira em que as letras correspondem os sons às formas silábica e alfabética como também, pode escolher as letras, de forma ortográfica ou fonética. Ao ter consciência da importância do uso das vogais e/ou consoantes na escrita de uma palavra, busca fazer uso de ambas. No início combina escritas silábicas com escritas alfabéticas em uma mesma palavra. Podem acontecer omissões ou acréscimos de algumas letras no interior das sílabas. Por exemplo:

ARMIO	(armário)
CADRA	(cadeira)
MEA	(mesa).

No entanto, a partir do instante em que a criança não consegue ler o que escreveu ou que outra pessoa também não consegue, passa a se preocupar com os aspectos qualitativo de suas produções, buscando cada vez mais aprimorar sua hipótese alfabética, embora ainda possam acontecer episódios como o chamado "comer as letras", mas o que ocorre é o ajuste de sua escrita.

Nível 5: Nível Alfabético : Ao atingir o nível alfabético, a criança passa a escrever pautando-se na marca da oralidade considerando que a sílaba será separada em unidades menores. Tem consciência da função social que a escrita traz e que quando se escreve, é para que alguém possa ler. À medida que vão interagindo com a linguagem escrita, vão percebendo que a escrita não é uma representação fiel da fala e aparecem novos problemas de escrita. V/F, T/D, S/Z, J/G, H, O e E final de palavra, a separação das palavras entre outras. Nos primeiros períodos em que a criança apresenta sua escrita alfabética ainda podemos encontrar as seguintes características:

Omissões de letras nas sílabas

CADERA	(cadeira)
AMARIO	(armário)
ROPA	(roupa)
MEA	(mesa)

Trocas de letras de sons semelhantes

DOMADE	(tomate)
VIFELA	(fivela)
XANELA	(janela)
EZEMPLU	(exemplo)

Apresenta acréscimos de letras nas sílabas

ARAMARIAO	(armário)
PINEU	(pneu)

Troca a posição de algumas letras nas sílabas

RAMARIO	(armário)
SECOLA	(escola)

Escreve frases alfabeticamente, porém, com falha na segmentação (separação) entre as palavras.

Não escreve deixando os espaços em branco entre as palavras.

Por exemplo: AMENINAFOINACASADAAMIGANODOMINGODEPOISDAMISSA⁵².

Fonte: adaptado de Cagliari (1989)

Anteriormente no decorrer da pesquisa foi apresentado Cronograma demonstrando o ritmo pelo qual as estratégias foram realizadas, diferentemente das intervenções, que tiveram a intenção de amparar as avaliações diagnósticas. Inicialmente foram analisados os dados coletados por meio da atividade de ditado, no mês de abril, final do 1º bimestre letivo. As produções de escrita do 2º bimestre foram avaliadas, entretanto não foram computadas devido ao nível apresentado, ou

⁵² Escreve todas as palavras ortograficamente. A menina foi visitar sua amiga que estava doente. Por meio da intervenção e análise reflexiva de sua escrita, passa a fazer análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever ao mesmo tempo em que passa a enfrentar problemas ortográficos, pois, a identidade dos sons não garante a identidade das letras e a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras. No entanto, as falhas na ortografia, apresentadas pela criança em suas primeiras produções, não são “erros”, mas uma prova de que sua escrita é resultado de explorações e não mera cópia. <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/niveis-do-desenvolvimento-da-escrita-e-as-contribuicoes-de-emilia-ferreiro/45443>. Acesso em 14-08-2019

seja, pouca evolução, verificado nos alunos que se encontravam nos níveis de hipótese de escrita silábico-alfabético e alfabético. Por esse motivo, avaliou-se e computaram-se os diagnósticos do 3º e 4º bimestres letivos.

3.5 RECURSOS

- Para tal aplicação destaca-se o uso de: PCs, Tablets, Smartphones, TVs, DVDs, Datashow, HQs e Gibis, Multifuncional, Revistas, Jornais, Programas de TVs e Rádios.

- Letra de Música, Parlendas e Cantigas de roda.

Gênero literário (narrativo e poético).

- Tipo textual: narrativo, argumentativo, dissertativo, descritivo, informativo.

Gêneros textuais (Conto maravilhoso, Conto de fadas, Fábula e Conto (crônica).

- Carta pessoal, Carta de leitor e Carta de solicitação;

- Lendas.

- Telefonema (whatsapp) e mídias sociais (facebook).

- Poema e poesia.

- Narrativa de ficção científica.

- Romance.

- E-mail.

- Manual de instruções e Lista de compras.

- Edital.

- Piada, Adivinhas e Trava-línguas.

- Relato, Relato de viagem, Diário, Autobiografia, Notícia, Biografia e Relato histórico.

- Texto de opinião e Texto explicativo.

- Ensaio, Resenhas críticas, Seminário, Texto explicativo, Receita culinária e Regulamento.

- Teatralização.

- Dramatização.

- Desenho.

E para a pesquisa descritiva: diagnósticos das atividades e avaliações de escrita e leitura.

3.6 A EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Os níveis da produção escrita levaram em consideração a organização textual a estrutura gráfica e de conteúdos a apropriação da escrita alfabética. As avaliações realizadas sobre os diagnósticos permitiu classificá-los de acordo com o nível de escrita, também permitiu realizar a análise do desempenho dos estudantes e, assim, verificar quais os que aumentaram o desempenho na escrita, os que se mantiveram no mesmo nível e aqueles que não demonstraram avanços no desempenho relativo à produção escrita do gênero solicitado.

<p>Organização Textual⁵³</p> <p>Apresenta articulação de idéias quanto à introdução, desenvolvimento e conclusão.</p>
<p>Estrutura gráfica e de conteúdos⁵⁴</p> <p>Obedece à tipologia, legibilidade da letra, elementos de apresentação (cabeçalho e título), paragrafação, pontuação.</p>
<p>Escrita alfabética⁵⁵</p> <p>Analisar: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, problemas sintáticos.</p>

Tabela 6: **Níveis de produção escrita**

Fonte: a autora

⁵³ Organização textual. A estruturação de um texto, numa seqüência lógica, com princípio, meio e fim, é importante para que o leitor consiga entender o texto. É imprescindível que o trabalho tenha uma introdução (seção inicial), desenvolvimento e uma conclusão (seção final), bem definidas no texto, ainda que não sejam exatamente esses os termos empregados. <http://normalizacao.eci.ufmg.br/?Reda%E7%E3o e Estilo:Organiza%E7%E3o textual>. Acesso em 14-08-2019.

⁵⁴ Determinado pela grade Curricular da Língua Portuguesa ofertada no município onde foi realizada a pesquisa.

⁵⁵ O objetivo desta análise dos erros não é só mostrar como e por que as crianças os cometem, mas, também, oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na análise dos erros contidos nos textos de seus próprios alunos. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989. p. 138.

O gênero textual escolhido para sustentar as produções de escrita do 3º bimestre foi o conto *Palavras, palavrinha e palavrões*, da autora Ana Maria Machado.

Resumo da obra:

O livro inicia apresentando uma menina que gostava muito de palavras. Ela buscava compreender o sentido delas, suas estruturas e seus significados. Contudo, como não sabia a definição dos termos, ela usava palavras de baixo calão em contextos não permitidos e seus pais a repreendiam por isso. A menina ficava curiosa tentando entender como uma palavra pequena (de tamanho) pode ser considerada um palavrão, ou como podia ora ser considerada um palavrão, ora não (como “pinto”). Apesar de toda a repreensão, a menina persistia em usar as palavras, inclusive, até criou um termo, para ser o nome de seu futuro irmão: Cusfosfós (essa criação revela o conhecimento da menina sobre a língua e sua curiosidade em compreender o funcionamento desse sistema). Em virtude da teimosia da garota, a mãe tenta explicar que palavrão corresponde a um xingamento e não ao tamanho da palavra. Com isso, a menina expressa suas dúvidas e a mãe perde a paciência. Dessa atitude deriva a repetição de “palavrões” por parte da menina, pois não há uma orientação satisfatória. Há uma crítica ao uso das palavras, isto é, a obra retrata um preconceito social referente ao uso dos vocábulos – enquanto para a menina representam uma descoberta encantadora, para a sociedade é apenas uma ferramenta proibida em alguns contextos. Em síntese, a família retrata o preconceito social e quebra com as expectativas da menina que acabou de descobrir um mundo mágico, mas ainda não sabe lidar muito bem com o uso dessas palavras, palavrinhas e palavrões. Mesmo reprimida, ela revela sua rebeldia e não obedece às proibições da família, preferindo se calar. Ao fim, quando toma a palavra novamente, elabora planos para continuar usando palavrões.

MACHADO, A. M. *Palavras, Palavrinhas e Palavrões*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1986. http://eraumavezuem.blogspot.com/2012/11/aqueles-tais-palavroes_25.html. Acesso em 14-08-2019.

Na sequência, temos o gênero poema, escrito por uma aluna de 10 anos estudante do 4º ano na cidade de Santo Inácio Piauí, escolhido para apoiar as produções de escrita do 4º bimestre.

Minha cidade

Eu moro em uma cidade
Onde se ouve as folhas no chão
Onde existe tranquilidade
Se é outono ou se é verão
Aconchegante e pacata
Posso brincar na rua
Onde ouço o cantar dos pássaros

Tem o olho- d’agua dos padres
Que antes eles iam se banhar
Tem a casa paroquial, a Igreja, o Altar
E a Praça dos Romeiros
Patrimônio do Lugar
Tem muita gente decente
Com histórias pra contar
Tem gente desmantelada

Ao clarear da lua
Aqui existe famoso festejo
Que atrai gente de todo lugar
A festa do padroeiro
Todos vão comemorar

Que nem tem o que lembrar
Mas o que é mais importante
É que amo esse lugar

Geysa Silva. Criança de 10 anos faz lindo poema sobre a cidade. Disponível em: <HTTP://180graus.com/noticias/crianca-de-10-anos-faz-lindo-poema-sobre-a-cidadeveja-378871.html>. Acesso em 08-08-2019.

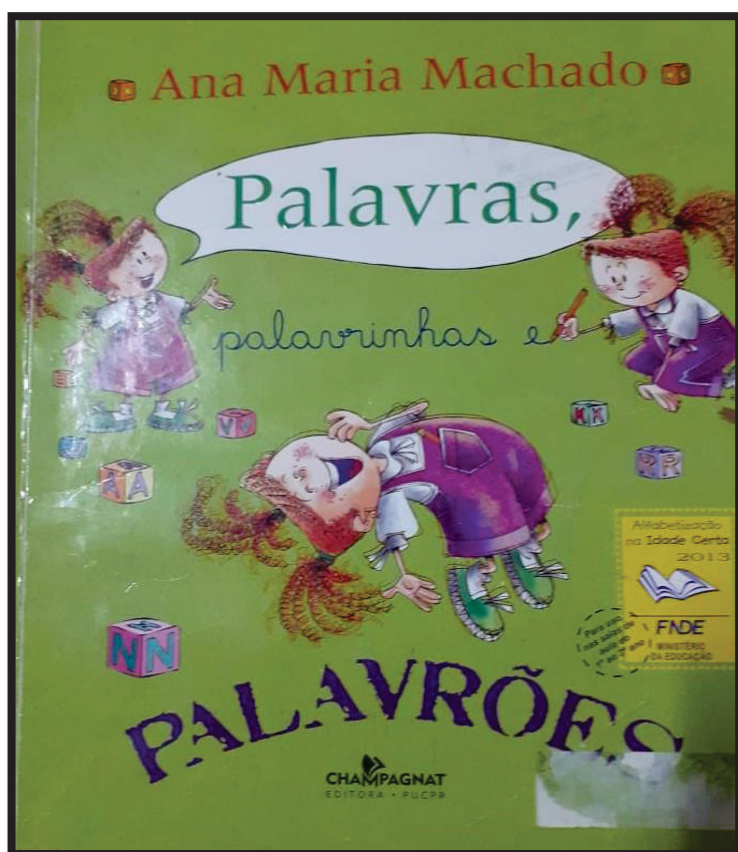


Imagem 11 - Livro: Palavras, palavrinhas e palavrões (acervo da pesquisadora)

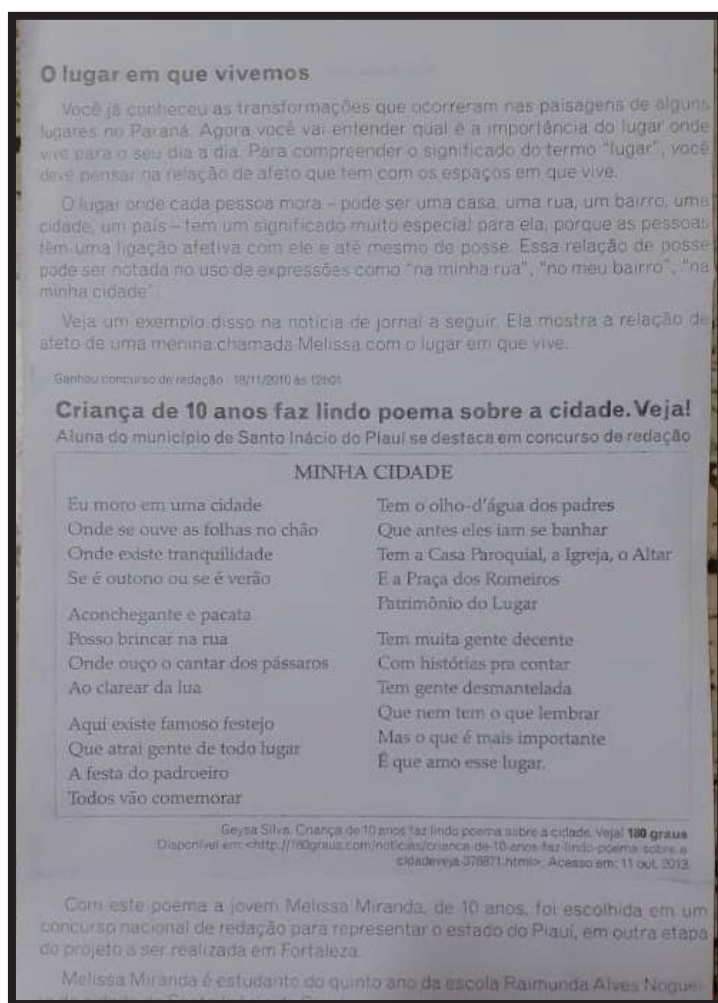


Imagem 12: Reportagem sobre produção textual (acervo da pesquisadora)

A seguir é possível verificar o modelo de algumas avaliações, classificadas por níveis:

Grupo 1 - Nível Pré-Silábico - aluno (BE X):

Primeiramente foi coletado o diagnóstico por meio de ditado no final do 1º bimestre e, consecutivamente, produções de escrita analisadas no 3º e 4º bimestres:

A avaliação confirmou que um aluno da turma do 4º ano B ⁵⁶, em relação à escrita, ainda encontra-se no nível de hipótese pré-silábica. Para este educando não é utilizado o currículo adaptado, tendo em vista que ele não foi avaliado pelo

⁵⁶ Nível 1: Não domínio da escrita alfabética. O aluno do nível pré-silábico não conseguiu demonstrar o que foi solicitado, ou seja, apresentou dificuldade em entender que as letras apresentavam uma sequência e que não se podia colocá-las em qualquer lugar.

Centro Municipal de Atendimento Especializado (CEMAE) ⁵⁷ e apresenta desvio fonológico, podendo ser caracterizado como “Dislalia” ⁵⁸.

A escola realizou as devidas orientações aos familiares sobre o estágio de aprendizagem em que se encontrava o aluno e salientou a necessidade de acompanhamento com profissional especializado (fonoaudiólogo).

O estudante é advindo de instituição escolar que segue o modelo por Ciclo, ou seja, não cursou 1º, 2º e 3º ano na escola onde se realizou a pesquisa, que segue o modelo Seriado. Foi diagnosticado pela professora na fase pré-silábica, (o aluno utilizou “M” “E” “T” “A”, para representar a palavra “GEOMÉTRICAS”), entretanto, no momento da avaliação foi verificado o esforço do estudante na tentativa de destacar suas habilidades “(...) o bonito ao enveredarmos por esse território antes desconhecido, é desvendarmos que, sim, ‘há muita vida’, há muito trabalho cognitivo no período pré-silábico”. (MORAIS, 207, p. 54)

A avaliação deste aluno no 1º diagnóstico foi de não domínio do sistema da escrita alfabética ⁵⁹, diante dela é correto afirmar o que postula Ferreiro (1986) sobre propor a alfabetização como um código, tencionando a escrita como transcrição da oralidade, ficando assim a aprendizagem refém de algumas técnicas que são propostas aos educandos, como se bastasse a mera decodificação de sinais gráficos para serem considerados leitores/escritores. O que Ferreiro comunica é que se o aluno, logo no início da alfabetização, compreender a escrita como sistema de representação tornará sua aprendizagem significativa, visto que estará frente ao objeto de conhecimento.

⁵⁷ O CEMAE é um Centro Municipal de Atendimento Especializado que atende pessoas portadoras de deficiência desde o nascimento até a 3ª idade, tem por objetivo prevenir a deficiência, promover o desenvolvimento do conhecimento através de situações educacionais e a inclusão na sociedade.

⁵⁸ “Dislalia infantil, ou desvio da fala. Como o personagem Cebolinha, da Turma da Mônica, as crianças que têm esse distúrbio trocam várias letras ao escrever, assim como debilidade na pronúncia ao falar, mesmo sem perceber.” <https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/saiba-o-que-e-dislalia-infantil-a-doenca-do-cebolinha/>. Acesso em 20-07-2019.

⁵⁹ Não domínio escrita alfabética (Hipótese pré-silábica). Esse aluno ainda não compreende a relação entre o que é falado e o que é escrito. Sua leitura é feita de forma global, com o dedo deslizando por toda a escrita, sem a devida noção da pauta silábica. A escrita do aluno, nessa hipótese, pode ser grafada com letras, desenhos e outros símbolos. <https://novaescola.org.br/conteudo/9766/blog-alfabetizacao-hipoteses-escrita-pre-silabico-silabico-como-avancar>. Acesso em 20-07-2019.

Imagem 13: **Diagnóstico 1 - aluno BE X** - Ditado (Acervo da pesquisadora)

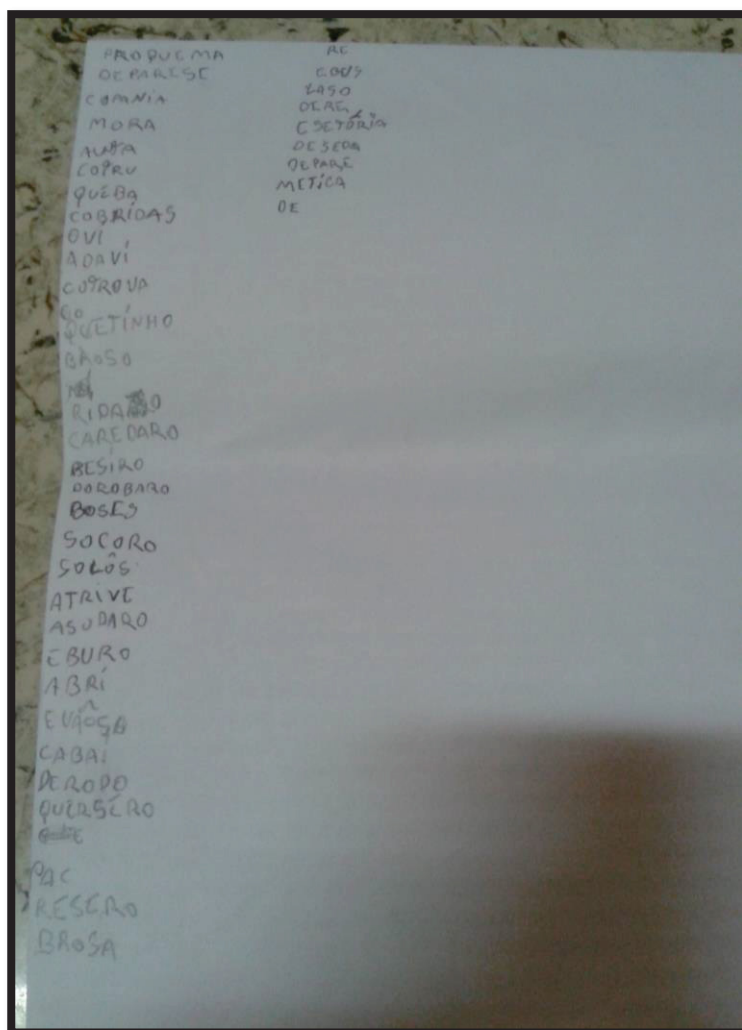
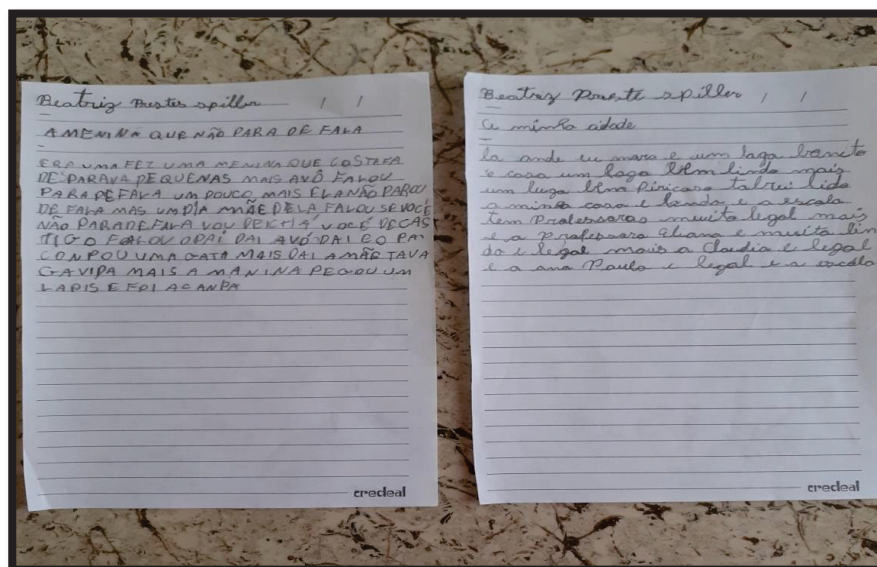


Imagem 14: **Diagnósticos 3** (Gênero conto) **e 4** (Poema) - **aluno BE X**
(Acervo da pesquisadora)



Reescrita dos textos

A MENINA QUE NÃO PARA DE FALA	A minha cidade
<p>Era uma vez uma menina que costava dês parava pequenas mais avô falou para de fala um pouco mais ela não parou de fala mas um dia a mãe dela falou se você não para de fala vou deichá você de castigo falou o pai daí e o pai comprou uma gata mais daí a mãe tava gávida mais a manina pegou um lápis e foi acanpá.</p>	<p>La ande eu maro e um laga bonito e casa um laga bem lindo mais um laga bem piricaso tabei lido a minha casa e linda e a escola tem professoras muito legal mais e a professora Eliana e muita lindo e legal mais a Claudia e legal e a ana Paula e legal e a escola.</p>

Tabela 7: Reescrita de textos - aluno BE X

É possível verificar evolução na escrita apresentada no primeiro diagnóstico, realizado no 1º bimestre, em relação aos do 3º e 4º bimestres. Entretanto, quanto à organização do texto, o aluno não consegue concatenar as informações coletadas nas estratégias e nem nas intervenções para desenvolver a produção, pois seu texto

apresenta bom domínio da escrita alfabética. Fez apenas uso de parágrafo, iniciou o texto com letra maiúscula e concluiu as duas produções com ponto final, recursos muito iniciais para caracterizar a produção enquanto texto. A avaliação é que o apresentado pelo educando não é uma produção escrita e sim um conjunto de palavra. O aluno não utilizou os elementos adequados ao gênero poema, ou seja, não conseguiu apresentar rimas, versos ou estrofes trabalhados anteriormente nas intervenções. Sobre como os alunos procuram apresentar os sons, mas não na ordem em que ocorrem, Cagliari (1998) destaca:

Nem sempre “as crianças” procuram atribuir uma letra a uma sílaba, mas que observam os elementos vocálicos e consonantais da fala e escrevem representando essas saliências fonéticas que, às vezes, correspondem às sílabas e, às vezes, não. (CAGLIARI, 1998, p. 74)

Por fim, em relação à escrita alfabética, demonstra predominância de erros do tipo “modificação da estrutura segmental das palavras” ⁶⁰, ex: (escreveu costafa, ao invés de gostava), contudo o aluno encontra-se no processo de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética que ainda não é o condizente com o esperado para alunos ao final do primeiro sequer para alunos no final do 4º ano do ensino fundamental.

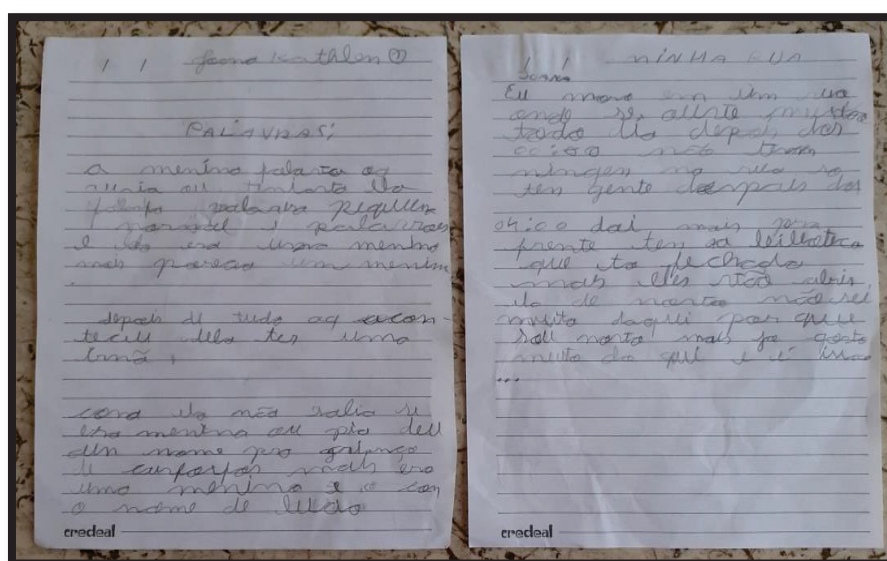
Grupo 2 - Nível Silábico-alfabético - aluno (HE X):

Nesse nível apresentam-se nove alunos, sendo sete meninas e dois meninos. A ligação desses alunos em relação ao aspecto cognitivo inicia-se pelo fato de estarem com média de idade entre 10 e 12 anos, terem maior maturidade diante dos demais alunos da turma em que estão inseridos, e apresentarem relativa facilidade de interpretação dos textos e das situações cotidianas da vida.

Entretanto a escrita foi considerada de transição entre o nível silábico-alfabético e o alfabético, sendo que “(...) conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, (...), permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível”. (FERREIRO, 1995, p.34).

⁶⁰ a) troca de letras voi (foi)
bida (vida)
save (sabe)
anigo (amigo)

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989. p. 142.



Reescrita dos textos

PALAVRAS	MINHA RUA
<p>a menina falava oq auvia ou teniava ela falafa palavra pequena normal e palavrões e eda era uma menina mais parecia um menino.</p> <p>depois de tudo oq aconteceu dela ter uma irmã.</p> <p>cona ela não sabia se era menina oi pia deu um nome pra griança de cusfosfos mais era uma menina e com o nome de lucia</p>	<p>Eu moro em um rua onde se ouve musica todo dia depois das 00:00 não tem ningen na rua so tem gente depois das 04:00 daí mais pra frente tem a bibloteca que ta fechada mas eles vão abrir ela de novo não sei muito daqui por que sou nova mais ja e é isso.</p>

Tabela 8: Reescrita de textos - aluno HE X

Este aluno está classificado com distorção idade/série e está em um nível de progresso que oscila conforme o citado acima quanto à hipótese de escrita alfabética. É pertinente relatar que aos alunos com distorção idade/série foi ofertado o mais amplo acesso aos recursos quanto à leitura e alfabetização para promoção da escrita, visto os recursos existentes na escola, tal como afirma Soares (2004)

[...] os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. (SOARES, 2004, p. 111).

Quanto à organização textual, não conseguiu discorrer melhor sobre o que havia compreendido sobre obra e, por isso, não articulou suas ideias entre os parágrafos, em ambos os textos (gênero conto e poema).

Em relação à formatação gráfica e de conteúdo no gênero poema, o aluno não conseguiu deixar a estrutura adequada, encadeada em estrofes, como havia outrora sido proposto nas intervenções individuais e coletivas realizadas, ou seja, o que se vê na estrutura de sua produção escrita, é que, iniciou o texto com parágrafo e concluiu com ponto final. Em relação à escrita alfabética, o aluno demonstrou predominância de erros do tipo transcrição fonética⁶³ ex: (escreveu griança, ao invés de criança), (escreveu bibloteca, e não biblioteca)

Aluno (STE X):

Aluno identificado com distorção idade/série, visto que foi retido por mais de três vezes nas séries iniciais, e se encontra atualmente com 12 anos no 4º ano do ensino fundamental. Sua avaliação em relação à hipótese de escrita alfabética observada no diagnóstico coletado no final do 1º bimestre foi de transição entre o silábico-alfabético e alfabético, pois o educando oscilava entre as hipóteses. Necessariamente, é preciso destacar que, para sanar as dificuldades dos alunos com distorção série/idade, é imprescindível tempo, no intuito de formar leitores-escretores. Segundo relata Lerner (2002):

Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita. Não corramos o risco de substituí-los de novo por outros conteúdos: pouco se terá ganho quanto à formação de leitores e escritores, se o tempo que antes se dedicava a trabalhar

⁶³ É interessante notar que esta categoria apresenta o maior número de casos, representando um quarto do total das amostras que tenho estudado, pois o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala.

- Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo; por exemplo: mato (matou) pergunto (perguntou)

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989. p. 138,139.

gramática oracional se consagra à verbalização das características do diferentes formatos textuais (LERNER, 2002, p. 57)

Na avaliação ficou evidente que o aluno desconhecia o fonema⁶⁴, o que influenciava na grafia de palavras comuns, lidas, comentadas, e existentes nos textos trabalhados. Sobre como o desenvolvimento das hipóteses vão se concretizando, enquanto processo que permeia a escrita,

Vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p.13).

Imagem 17: **Diagnóstico 1** (ditado) - **aluno STEX** - Acervo da pesquisadora.

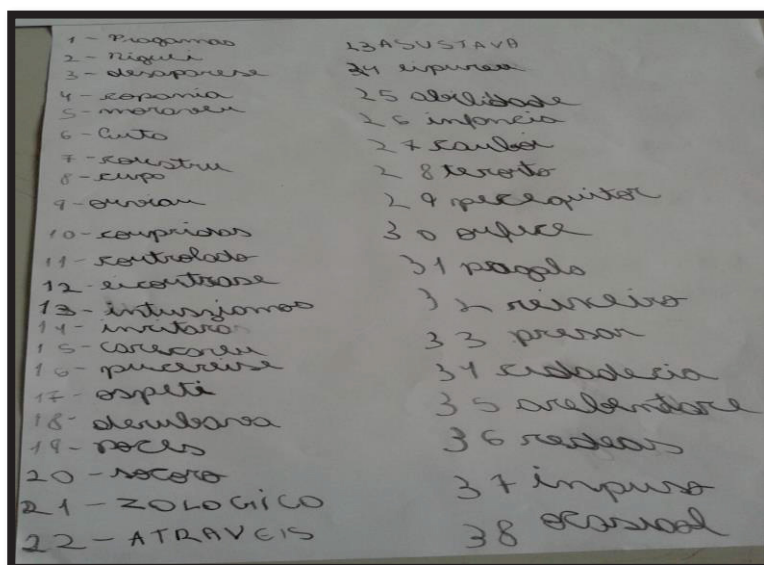
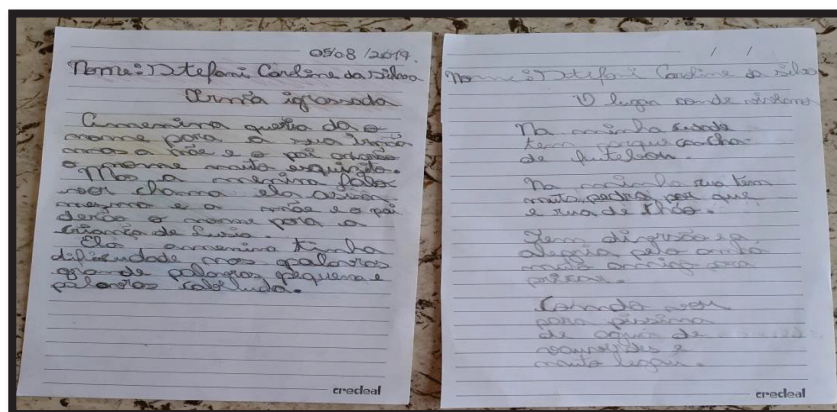


Imagem 18: **Diagnósticos 3** (Gênero conto) e **4** (Gênero poema) - **aluno STE X**

Acervo da pesquisadora

⁶⁴ “entendendo por este o momento em que começam a compreender que há uma relação bastante precisa, mas não muito clara para elas ainda, entre a pauta sonora da palavra e o que se escreve [...]” (FERREIRO, 1992, p.83).



Reescrita dos textos

<p style="text-align: center;">Irmã igrassada</p> <p>Amenina queria da o nome para a sua irmã mas a mãe e o pai axarão o nome muto esquizito.</p> <p>Mas a menina falo vor chama ela assim mesmo e a mãe e o pai derão o nome para a criança de Lusia.</p> <p>Ela amenina tinha dificuldade nas palavras grande palavras pequena e palavras cabeluda.</p>	<p style="text-align: center;">O lugar aonde vivemos</p> <p>Na minha cidade tem parque cancha de futebol.</p> <p>Na minha rua tem muita pedra por que e rua de chão</p> <p>Tem diversão e a alegria pela amhá</p> <p>muito amigo pra princar.</p> <p>Comdo vou para pissina de água de vauverdes e muto legau.</p>
--	---

Tabela 9 : Reescrita de textos - aluno STE X

O aluno, em sua produção escrita, apresenta forte marca da oralidade, ex: (escreveu igrassada, ao invés de engraçada). Quanto à estrutura do texto, é possível observar que o mesmo utilizou três parágrafos para realizar sua produção,

também fez uso de pontuação, tipo: ponto final para o gênero conto, visto que em relação ao gênero poema houve a compreensão que este gênero utiliza outra estrutura, entretanto as palavras acabaram por ficar sem sentido na frase. Nomeou os textos com título centralizado, entretanto, variou em relação à escrita alfabética e à transcrição fonética, escreveu, por exemplo, “futebou”, ao invés de futebol⁶⁵, e em relação à juntura intervocabular e segmentação, por exemplo: registrou “Amenina”, ao invés de “A menina”.

Aluno (DA Y):

Nessa atividade, foi interessante observar que um dos estudantes classificados com distorção série/idade, demonstrou desinteresse pela atividade e passou realizar contas. É importante que o professor compreenda a diversidade dos alunos que tem em sala de aula, pois algumas práticas são consideradas desnecessárias, segundo relatos de alunos com distorção série-idade. Sobre como é importante ao professor estar conectado aos interesses de seus alunos ao propor alfabetização-letramento, escreve Freire:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 23).

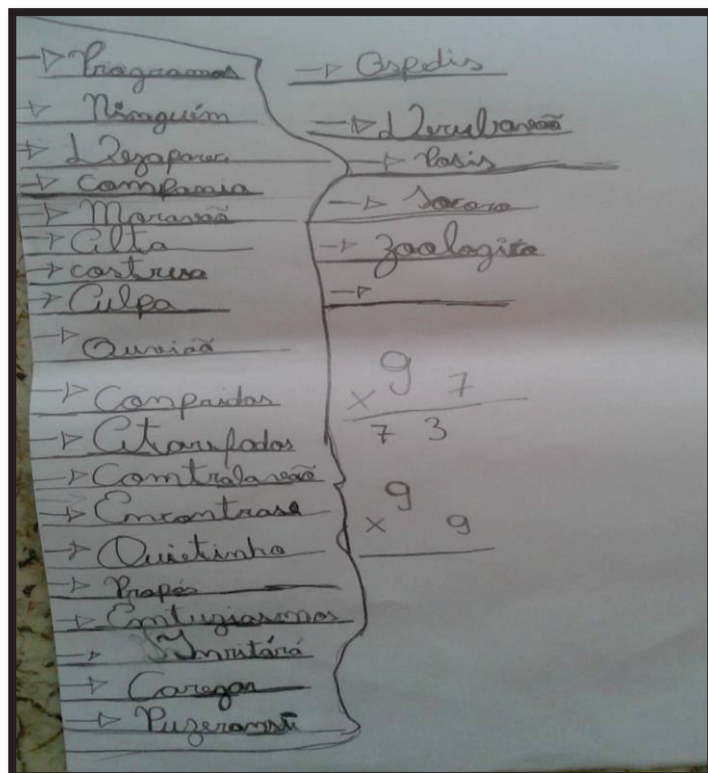
Segundo Freire (1979), para se propor a alfabetização não havia necessidade de colocar o educando frente a muitas palavras, quinze ou dezoito eram suficientes para que fosse possível a compreensão das sílabas da Língua Portuguesa, dentre estas as mais importantes eram as que continham:

1. (...) riqueza silábica;
2. (...) dificuldades fonéticas. As palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua e colocar-se na ordem de dificuldade crescente;
3. (...) conteúdo prático da palavra, o que implica criar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural, política (...) (FREIRE, 1979, p. 23, 24).

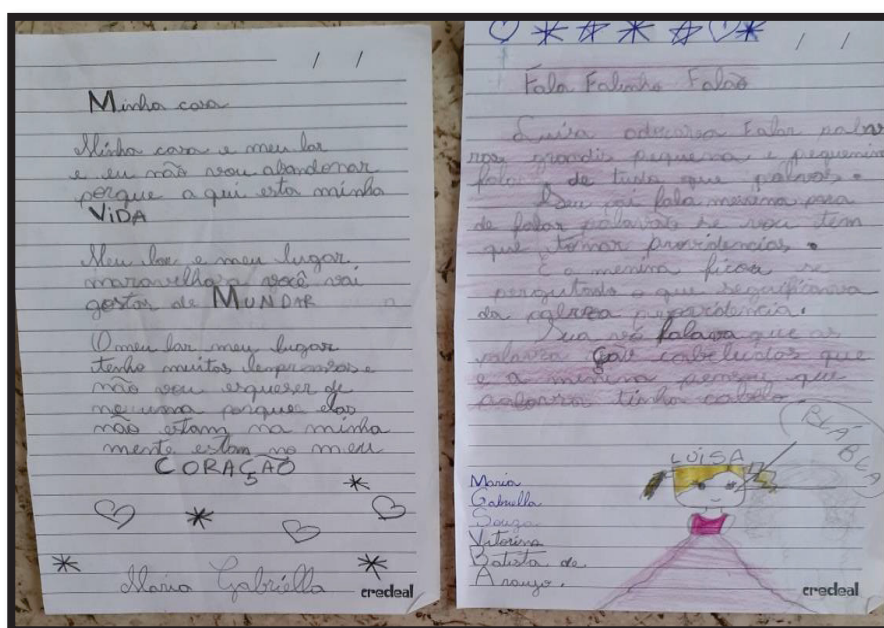
⁶⁵ • Utiliza duas vogais em vez de uma, por usas na sua pronúncia um ditongo; por exemplo: rapais (rapaz) / feiz (fez). CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989. p.139.

Imagem 19: **Diagnóstico 1** (ditado) - aluno DA Y

Acervo da pesquisadora

Imagem 20: **Diagnósticos 3** (Gênero conto) e **4** (Gênero poema) aluno DAY

Acervo da pesquisadora



Reescrita dos textos

FalaFalinhaFalão	Minha casa
<p>Luisa adorava Falar palav-ras grandes pequenas e pequeninas falava de tudo que palvas.</p> <p>Seu pai falava menina para de falar palavão se vou tem que tomar providencias.</p> <p>E a menina ficou se perguntado o que seguificava da paarva providencia.</p> <p>Sua vó falava que as palavra ção cabeludas que a menina pensou que palavra tinha cabelo.</p>	<p>Minha casa e meu lar e eu não vou abandonar porque a qui esta minha Vida</p> <p>Meu lar e meu lugar maravelhasa você vai gostar de Mundar</p> <p>O meu lar meu lugar tenho muitas lenpransas e não vou esqueser de ne uma porque elas não estão na minha mente estão no meu CORAÇÃO</p>

Tabela 10: **Reescrita de textos - aluno DA Y**

Nessa produção de escrita, em relação à organização textual, o aluno empregou título, fez uso de paragrafação e pontuação do tipo final no gênero conto, mas não realizou pontuação no gênero poesia. Entretanto pode-se verificar que o educando equivocou-se na escrita de palavras que devem ser redigidas com letra maiúscula e minúscula.

Aluno (VIC Y):

O aluno com retenção no 2º ano do Ensino Fundamental e aprovado por Conselho de Classe demonstra estar no processo de compreensão da língua escrita, entretanto ao fazer uso da escrita da letra tipo cursiva, ora não coloca pingo na letra “i”, ora não coloca o traço na letra “t”, o que acaba por desconfigurar a palavra, ex. (escreveu malemalica, ao invés de matemática). Representa sua escrita com forte marca da oralidade, por isso segundo Ferreiro “faz-se necessário investigar os sujeitos no que se refere a sua visão de escrita, ao seu entendimento sobre a leitura e os problemas tal como os propõe para si” (FERREIRO,

TEBEROSKY, 1985, p.103). Na avaliação este aluno situou-se no nível oscilante entre o (silábico-alfabético, alfabético), sobre esta fase de desenvolvimento da escrita escreve Cagliari, “As crianças não só tem que ver as diferenças existentes entre formas de letras e palavras, mas precisam diferenciar sons. Para se alfabetizar, a criança deve desenvolver capacidade para analisar sua própria linguagem escrita”. (CAGLIARI, 1998, p.28).

Imagem 21: **Diagnóstico 1** (ditado) - **aluno VIC Y**

Acervo da pesquisadora

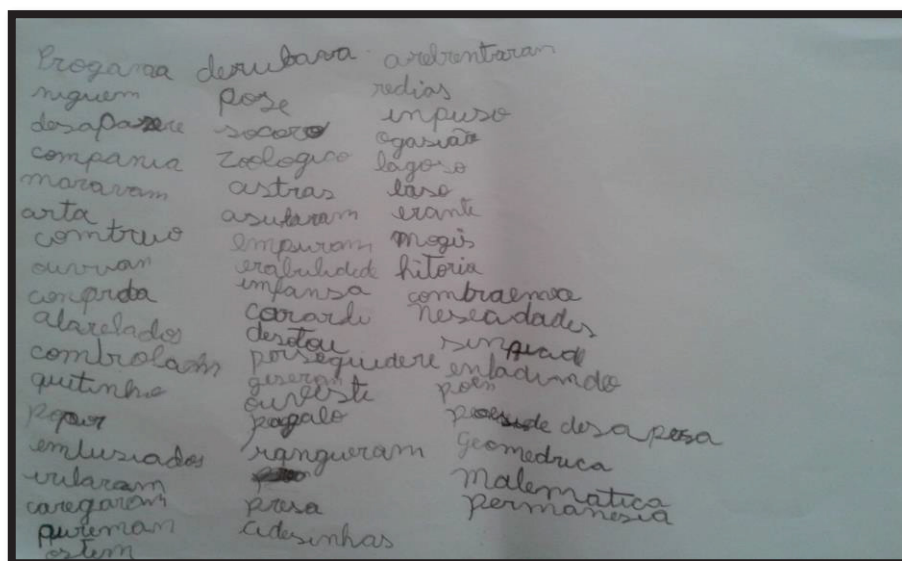
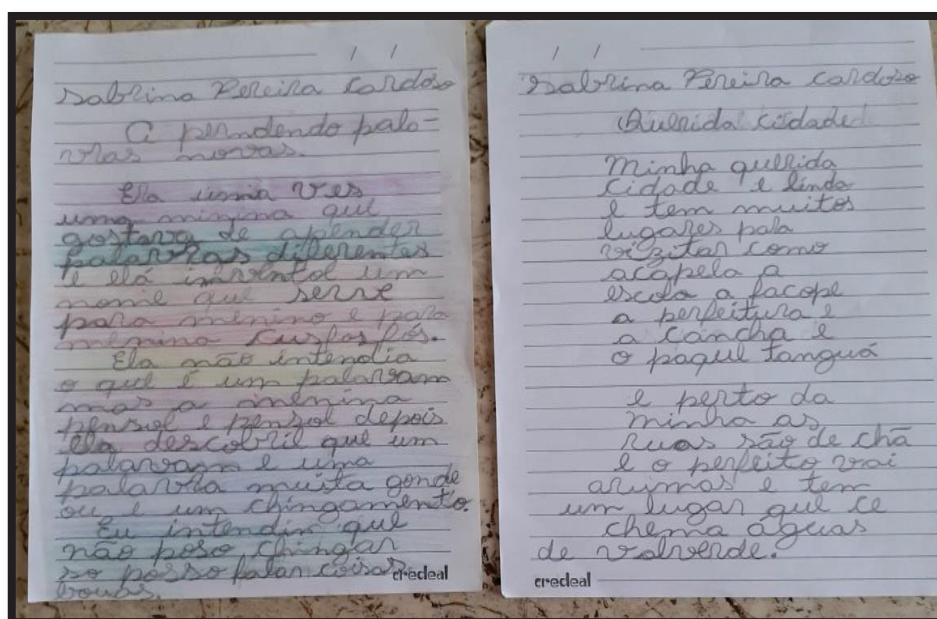


Imagem 22: **Diagnósticos 3** (Gênero conto) e **4** (Gênero poema) - **aluno VIC Y**

Acervo da pesquisadora



Reescrita dos textos

<p style="text-align: center;">A perdendo palavras novas</p> <p>Era uma vês uma minina que gostava de apender palavras diferentes e elá inventol um nome que serve para menino e para menina Cusfosfós.</p> <p>Ela não intendia o que é um palavam mas a menina pensol e pensol depois ela descobril que ni um palavam e uma palavra muita gonde ou e um chingamento.</p> <p>Eu intendin que não poso chingar so posso falar coisas bouas,</p>	<p style="text-align: center;">Querida cidade</p> <p>Minha querida Cidade e linda e tem muitos lugares para vizitar como acapela a escola a facope a prefeitura e a cancha e o paque tanguá paque tanguá perto da minha as ruas são de chã e o perfeito vai arumas e tem um lugar que ce chema águas de valverdede.</p>
---	--

Tabela 11: **Reescrita de textos - aluno VIC Y**

Nesta avaliação é possível verificar quanto à organização textual que houve uso de título centralizado em ambos os textos, no gênero conto o aluno fez uso de paragrafação, contudo os sinais de pontuação do tipo ponto final e vírgula foram aleatórios e quanto à inabilidade em organizar o texto, colocando as partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. A esse respeito Soares (2003) relata que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2003, p. 11, 12)

Quanto à escrita alfabética o erro mais recorrente se dá em relação a “forma morfológica diferente”, ex. (o aluno escreveu ni um, ao invés de em um ou num), sobre isso Morais (2003) relata que “Ao aprender a ortografia, a pessoa não atua de modo passivo, mas reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correta das palavras (MORAIS, 2003, p. 49)

Aluno (SA X):

Aluno classificado com distorção série/idade está no processo de compreensão da língua escrita, porém não compreendeu as instruções fornecidas pela professora, ou seja, não fez uma lista de palavras como foi solicitado, o que era pra ter sido demonstrado em forma de coluna vertical, o mesmo foi apresentado em formato de texto no sentido horizontal.

Imagem 23: **Diagnóstico 1** (ditado) **aluno SA X**

Acervo da pesquisadora

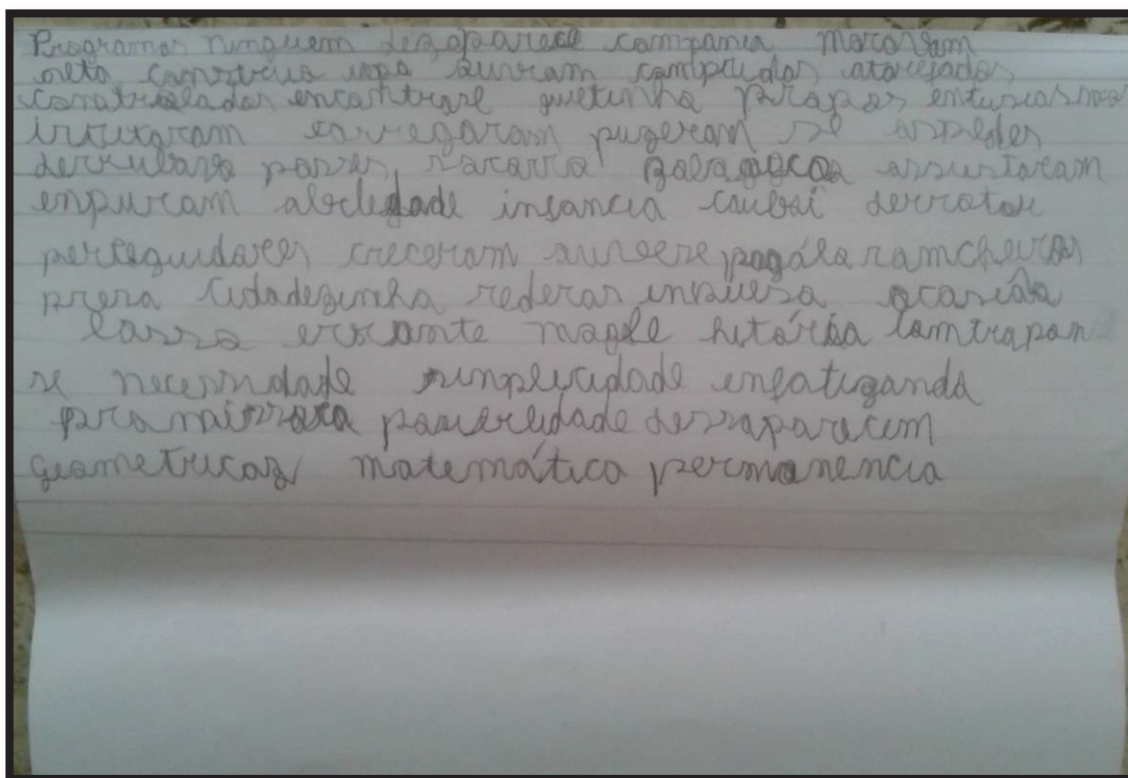
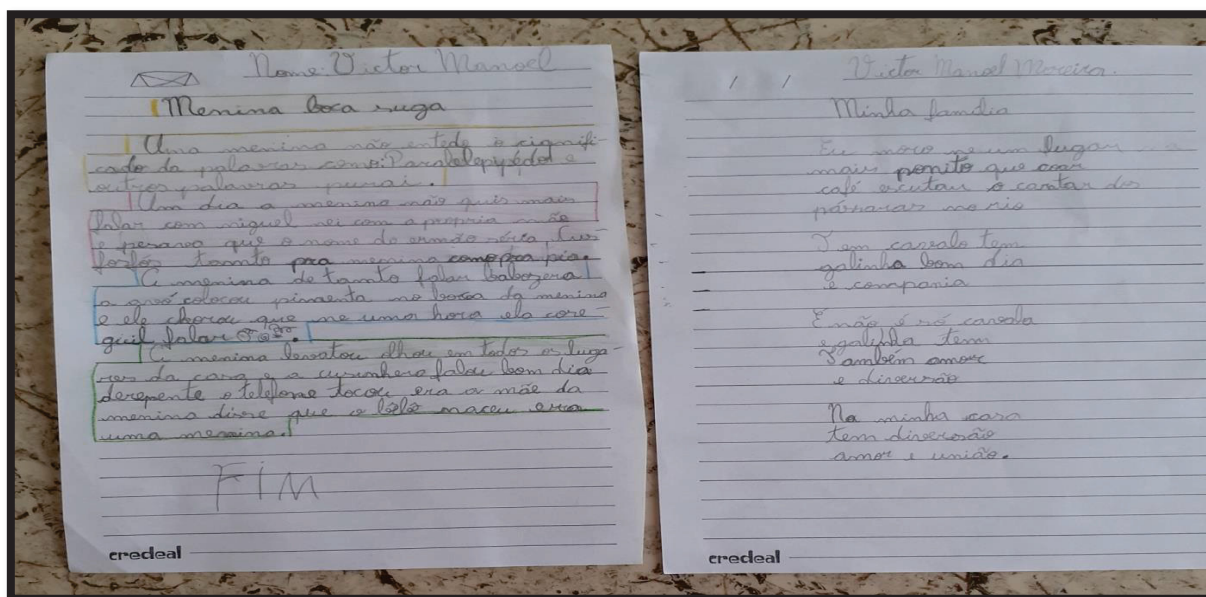


Imagem 24: **Diagnósticos 3** (Gênero conto) e **4** (Gênero poema) - **aluno SA X**

Acervo da pesquisadora

Reescrita dos textos



Menina boca suja

Uma menina não entende o significado das palavras como: paralelepípedo e outras palavras ruins.

Um dia a menina não quis mais falar com nuguem. Nei com a própria mãe e pensava que o nome do irmão seria Cusfosfós tamtopra menina como pra pia.

A menina de tanto falar babozera a avó colocou pimenta na boca da menina e ele chorou que NE uma hora ela coreguil falar.

A menina levantou olhou em todos os lugares da casa e a cozinheira falou bom dia de repente o telefone tocou era a mãe da menina disse que o bebê nasceu era uma menina.

Minha família

Eu moro ne um lugar

Mais ponito que coar

Café escutau o cantar dos pássaras no rio

Tem cavalo tem galinha bom dia e companhia

É não é só cavalo

E galinha tem

Também amor

E diversão

Na minha casa

Tem diversão

Amor e união

Tabela 12: reescrita dos textos - aluno SA X Imagem 25

Diagnóstico 1 (ditado) - aluno FER X (acervo da pesquisadora)

O aluno ao realizar sua produção escrita, em relação à estrutura gráfica e de conteúdo, empregou o título nos dois textos. No gênero conto, fez uso de pontuação do tipo: ponto final, em relação à estrutura gráfica e de conteúdos utilizou paragrafação, encadeando suas idéias ao representar os parágrafos. Quanto ao gênero poema não conseguiu manter regularidade entre os versos, entretanto fez uso de rimas. Sobre a escrita alfabética, verificam-se erros que se relacionam ao “uso indevido de letras” ⁶⁶, (o aluno escreveu nuguel, ao invés de ninguém)

Grupo 3 Nível alfabético - aluno (FER X):

Aluno que já teve aprovação anterior por conselho de classe, mas que apresenta domínio estipulado da escrita alfabética enquanto aluno do 4º ano do Ensino Fundamental. Apresentou legibilidade da letra cursiva e bom desempenho nas atividades de leitura coletiva e individual. O aluno encontra-se no nível alfabético de hipótese de escrita e quanto à busca pela escrita correta Ferreiro (1999) discorre:

(...) constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (1999, p.292).

⁶⁶ O uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som [s] pode ser representado por “s” (sapo), por z (luz), por ss (disse), por ç (caça) etc. Quando o aluno em vez de escrever disse com SS escreve com um só, faz uso indevido de letra. Porém, esse uso é sempre possível dentro do sistema, ocorrendo em muitas palavras... CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989. p.140.

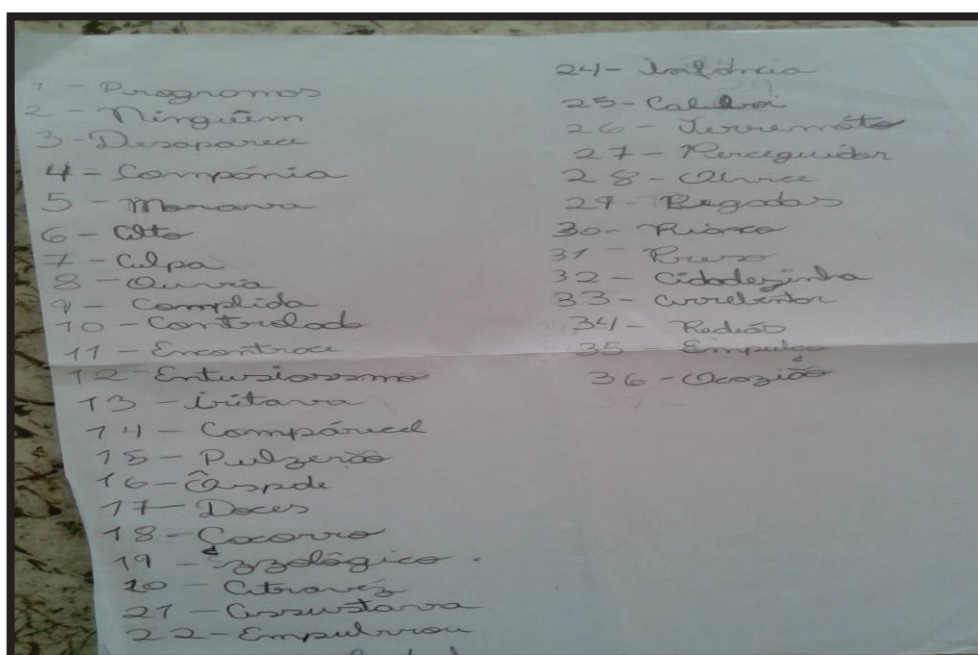
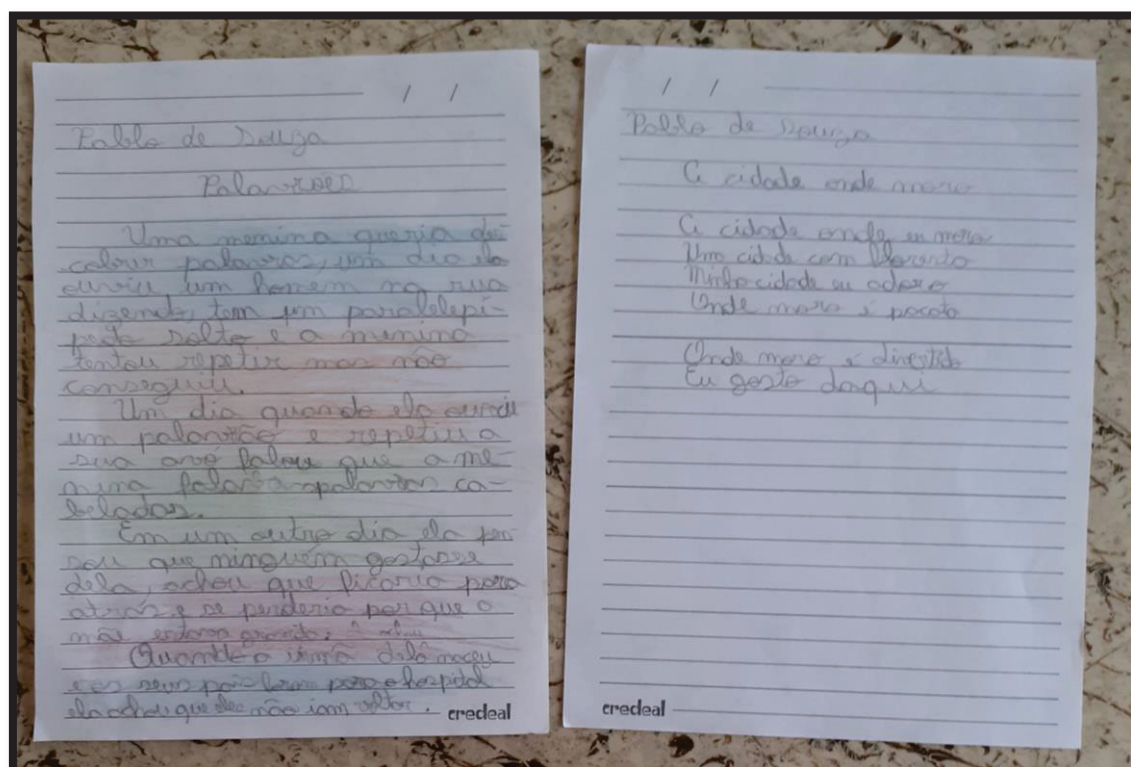


Imagem 26: **Diagnósticos 3** (Gênero conto) e **4** (Gênero poema) - aluno FER X

Acervo da pesquisadora



Reescrita dos textos

Palavrões	A cidade onde moro
<p>Uma menina queria descobrir palavras, um dia ela ouviu um homem na rua dizendo, tem um paralelepípedo solto e a menina tentou repetir mas não conseguiu.</p> <p>Um dia quando ela ouviu um palavrão e repetiu a sua avó falou que a menina falava palavras cabeladas.</p> <p>Em um outro dia ela pensou que ninguém gostasse dela, achou que ficaria para atrás e se perderia por que a mãe estava grávida.</p> <p>Quando a irmã dela nacoou e os seus pais foram para o hospital ela achou que eles não iam voltar.</p>	<p>A cidade onde eu moro</p> <p>Uma cidade com floresta</p> <p>Minha cidade eu adoro</p> <p>Onde moro é pacato</p> <p>Onde moro é divertido</p> <p>Eu gosto daqui</p>

Tabela 13: Reescrita de textos - aluno FER X

Em relação à organização textual, o aluno conseguiu organizar sua produção escrita utilizando articulação entre a introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto à estrutura gráfica e de conteúdos fez uso de título centralizado no gênero conto e organizou adequadamente os parágrafos, assim como no gênero poema ateu-se aos versos e rimas, mas, a produção foi pequena para ordenar as estrofes. Utilizou-se de sinais de pontuação do tipo: ponto final e vírgula. Quanto à escrita alfabética, notam-se poucos erros, e estes são referentes à forma estranha de traçar as letras ⁶⁷, (o aluno escreveu nacoou, ao invés de nasceu)

⁶⁷ A escrita cursiva apresenta grandes dificuldades, não só para quem escreve como para quem lê. Às vezes consideramos que existe uma troca de letras numa palavras, mas na verdade estamos fazendo uma má interpretação do que foi escrito.... CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989, p. 143.

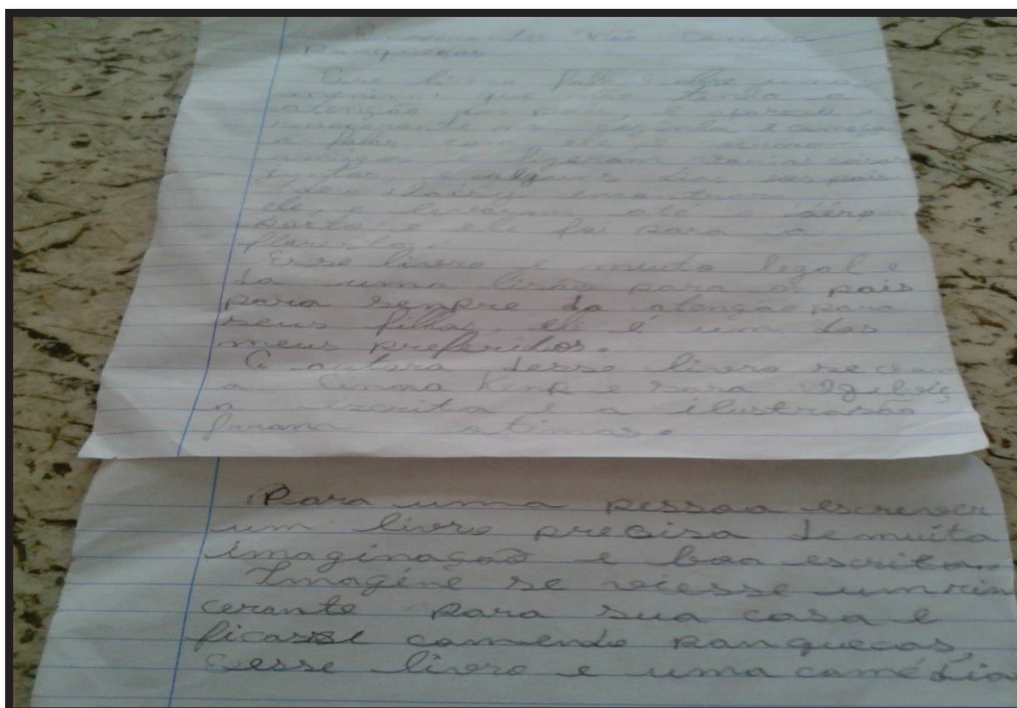
Aluno - (SB X):

O aluno já tem noção do que é a estrutura da produção textual: o título encontra-se centralizado, sendo possível visualizar dois parágrafos utilizados de forma correta e outro com pouco recuo. O aluno fez uso de pontuações do tipo: ponto final, vírgula e reticências. Cometeu alguns equívocos na escrita, empregando ainda sua oralidade como referência, que muito provavelmente teria sido evitado se o aluno tivesse feito auto-correção por meio da releitura de seu texto, ou seja, ler o que escreveu aprimora a reflexão e desenvolve a escrita.

O texto foi produzido a partir da obra abaixo ilustrada:



Imagem 27: Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Rinocerontes-comem-panquecas-Sarah-Ogilvie/dp/8577531384>. Acesso em: 11/08/2019.

Imagem 28: **Diagnóstico 4 - aluno SB X** - Acervo da pesquisadora

Reescrita do texto

Rinocerontes não comem panquecas

Esse livro fala sobre uma menina que não tinha a atenção dos pais e aparece o rinoceronte na cozinha e começa a falar com ele e viraram amigos e fizeram varias coisas juntos e alguns dias os pais de Daisy encontrara ele, e levaram até o aero porto e ele foi para a floresta.

Esse livro é muito legal e dá uma lição para os pais para senpre da atenção para seus filhos, ele é um dos meus preferidos.

A autora desse livro se chama Anna Kenp e Sara Ogilvie, a escrita e a ilustração foram ótimas.

Para uma pessoa escrever um livro precisa de muita imaginação e boa escrita.

Imagine se viesse um rinocerante para sua casa e ficasse comendo panquecas, esse livro é uma comédia.

Tabela 14: **Reescrita de texto- aluno SB X**

Esse texto foi destacado porque o estudante demonstrou a melhor compreensão após leitura para realização da produção escrita. O texto possui opinião, o aluno argumenta sobre os fatos mais relevantes. Esse texto, diferente dos anteriores, foi elencado por exemplificar a escrita de um aluno que faz parte do grupo dos 5 educandos que se encontram no nível de hipótese alfabética, e este progresso na escrita está atrelado as interações e a mediação social como descreve Cagliari (1998):

Nas aulas de alfabetização, muitas vezes, é dada uma ênfase muito grande no processo de ensino, deixando-se, na prática, o processo de aprendizagem relegado a um plano secundário. Obviamente, o ato de ensinar pode ser feito por um professor diante de um grupo de alunos; nesse sentido, é um ato coletivo. A aprendizagem, porém, será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu “metabolismo” (1998, p. 63).

Tais alunos não apresentam reprovações anteriores e detinham atributos condizentes aos exigidos como requisito previsto no currículo do município onde ocorreu a pesquisa em relação à leitura e à escrita, ou seja, 4º ano do Ensino Fundamental I.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos capítulos anteriores foi possível observar a metodologia adotada para este estudo, assim como o contexto vivenciado pelos estudantes e analisar os níveis de escrita dos participantes.

Neste capítulo será apresentada a análise e a discussão dos dados que tiveram a pretensão de responder se as estratégias interventoras, que utilizaram variedade de gêneros textuais, foram capazes de aumentar o desempenho dos estudantes em relação às suas produções de escrita.

Após o diagnóstico do 1º bimestre, foi possível identificar os três grupos de alunos e como os mesmos estavam dispostos em relação aos níveis de hipótese da escrita alfabética, sendo: pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético, partiu-se da noção inicial do repertório de letras que o aluno faz uso para representar a palavra, segundo Cagliari (1998), muitos educadores acabam por induzir as respostas do educando:

Um exemplo antológico é a maneira como algumas pessoas chegaram à conclusão a respeito do chamado “realismo nominal”. Por exemplo, se se perguntar a uma criança não alfabetizada: “que palavra é maior, boi ou formiga?”, ela dirá que é boi. A razão pela qual ela diz que é boi e não formiga, segundo alguns, é porque a criança, nesse momento, só sabe pensar a linguagem com relação ao mundo material, isto é, só sabe fazer um uso concreto da linguagem; não consegue abstrair. Daí vem a expressão “realismo nominal”. Ora, esse tipo de pergunta é, pelo menos, estranho para os fins que se deseja investigar, porque toda a palavra não tem apenas sons. Portanto, uma “palavra” enquanto tal, pode ser tomada pelo significante (sons) ou pelo significado. A criança tinha duas opções e escolheu a interpretação semântica, dizendo boi, uma vez que no uso comum da linguagem guiamos-nos de maneira mais consciente pela semântica e não pela fonética. Se a pergunta feita à criança fosse, por exemplo: “quando você fala, você mexe mais a boca quando fala a palavra boi, ou quando fala a palavra formiga”, a criança iria responder indicando a palavra formiga e não, boi. O tipo de pergunta induz a um tipo de resposta especial (CAGLIARI, 1998, p. 71)

A partir do que foi observado foram propostos encaminhamentos para aprimorar o planejamento pedagógico, as estratégias e as intervenções a serem adotadas.

Entre os fatores de contribuição para a produção da escrita estão, sem dúvida, a leitura dos variados gêneros textuais e demais atividades que envolviam interpretação. Eles foram subsídios pelos quais os educandos puderam ter

embasamentos e referencial norteador em suas produções escritas. Conforme postulou Cagliari (1997), a principal atividade desenvolvida pela escola para propiciar a formação dos educando é a leitura.

Ainda que seja possível observar que os educandos encontram-se no processo em que utilizam competências que aos poucos por meio das intervenções foram sendo absorvidas, é necessário dizer que quanto maior for o conhecimento que o aluno tem sobre a cultura da língua escrita, mais chances ele terá de adquirir o hábito de fazer leitura regularmente e de realizar produções de escrita de maneira usual. Sobre o texto, discorrem as escritoras da linguagem:

[...] apresenta uma pequena parte na superfície da água (os elementos linguísticos que compõem sua materialidade) e uma imensa superfície subjacente (todos os conhecimentos que necessitam ser ativados para a produção de um sentido). Quanto maior a bagagem de conhecimentos de que o leitor/ouvinte dispuser, mais facilidade ele terá de chegar às profundezas do *iceberg*, para delas extrair os elementos que lhe vão facultar a produção de um sentido adequado para o texto que ouve ou lê (KOCH, ELIAS, 2016, p. 34).

Desta forma, é pertinente salientar a importância do planejamento pensado e construído para o perfil dos alunos que se pretende estimular, no caso desta pesquisa, os alunos caracterizados com distorção idade/série, que necessitavam retomar instruções que envolviam os procedimentos esperados em suas produções de escrita como: estrutura, formatação e escrita alfabética, ao mesmo tempo, que pudessem aproximá-los de sua realidade local e para tal foi imprescindível que as produções tivessem conexão com a função social. Koch e Elias (2016) relatam que:

[...] o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade (KOCH, ELIAS, 2016, p. 15).

Diante disso, é importante salientar que a escola precisa estar preparada não só quanto aos recursos, mas quanto à formação continuada e promovendo atividades específicas que incluam leitura, escrita e oralidade, ou seja, de modo que haja interação entre os alunos para que a troca de saberes seja possibilitada, promovendo maior conhecimento e aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a intervenção agiu positivamente, garantindo reflexões sobre a língua escrita. As produções textuais, entretanto, foram insuficientes quanto ao número de intervenções e estratégias diante do processo de distorção idade/série que se encontravam os educandos. As práticas de leitura e escrita, numa perspectiva de letramento, devem fazer parte da rotina das aulas, tornando-as mais significativas e produtoras de reflexões sobre a linguagem. Uma língua viva, concreta que envolve sujeitos culturalmente situados e reais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta,
sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

Carlos Drummond de Andrade

Intencionou-se ao realizar esse trabalho de pesquisa trabalhar com o desenvolvimento da leitura e escrita de educandos, intervenções que tivessem reflexo em suas produções de escrita. Na escolha optou-se pelos alunos do 4º ano, tendo em vista o grande número de educandos que, prestes a concluir o ensino básico, não possuíam os pré requisitos que os caracterizavam como alfabetizados-letrados.

Alunos que muitas vezes, por fatores socioeconômicos, só terão a instrução que receberam no Ensino Fundamental I, e para a realização desse trabalho destaco a periodicidade das estratégias que foram essenciais no intuito de oportunizar acesso à leitura dos gêneros textuais, para que os alunos pudessem refletir e desenvolver suas produções de escrita. Para Cagliari (2002),

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual a professora e a escola não dediquem mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola, no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola. (CAGLIARI, 2002, p.173).

Para concluir, é pertinente sinalizar que a presente pesquisa demonstrou que as estratégias de intervenção, utilizando-se de variados gêneros textuais, foram relevantes para propiciar embasamento e atributos aos estudantes no desenvolvimento de suas produções de escrita.

Espera-se que este estudo possa causar reflexão nos professores em séries de alfabetização, assim como os que se preocupam com o aumento desordenado de alunos com distorção idade/série, como tentativa de prevenção à repetência e à evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.172 de 10 de janeiro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de jan. De 2001, p.1.

ABREU, M. M. de O. ; MIRANDA, M. I. Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Uberlândia: Quem é a criança de seis anos? In: VIII Seminário Nacional “**O Uno e o Diverso na Educação Escolar**” – Uberlândia: EDUFU, 2007.

ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na educação infantil**: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon. Tese de Doutorado. UFPR, Curitiba, 2017.

AZEVEDO, I. B. de. **O Prazer da Produção Científica**: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 5a ed. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1997.

BAHIA, N. P. **Enfrentado o Fracasso Escolar**: Inclusão ou Reclusão dos Excluídos? Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2002.

BRANCO, V. **O desafio da construção da educação integral**: Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu-PR. Tese de Doutorado. 2009.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: . Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____, L. C. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____, L. C. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em:.. Acesso em: 11 nov. 2018.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.11.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LÜDKE, M. CRUZ, G. B. da; BOING, Luis Alberto. **A pesquisa do professor da educação básica em questão**. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p. 456-602, set./dez. 2009.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

ROBSON, C. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SANTOS, C. F. **A Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa**. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun., 2002.

SAVIANI, D. **A Escola Pública Brasileira no Longo do Século XX**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2018.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004, p.99.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005**. Rio de Janeiro: Ipea, maio 2008

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ, P. Júlio, E. (2005) **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p.63-80, maio/ago. 2005.